МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (99)

30 апреля 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 19.04.2023
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 74,5.
Тираж 500 экз. Зак. №6546.
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

№ 2 (99)

30 April 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 19.04.2023
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 74,5.
Circulation: 500 pieces. Order №6546.
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

Абалян Ж.А. ... 135
Абдуллина Г.Р. ... 402, 404
Абдуллина Л.Б. ... 28
Абдулхалимова Р.О. ... 52
Абдурахманова П.Д. ... 264
Абдусаламов М.М. ... 266, 268
Авсиевич П.Д. ... 259
Агальцова Д.В. ... 5, 49
Адамова С.М. ... 300
Азизханова А.Э. ... 69
Албакова М.М. ... 580
Алибекова Д.М. ... 527
Алибекова З.Н. ... 292
Алиева М.Б. ... 270
Алиева С.А. ... 292
Алипханова Ф.Н. ... 273, 320
Андреева Л.А. ... 461
Андуганова М.Ю. ... 444
Арищенко С.И. ... 475
Атюшкина В.Б. ... 107
Атякшева Д.А. ... 172
Ахмадова З.М. ... 231
Ахмедпашаева К.А. ... 270
Ахметшина Ю.В. ... 180

Б

Бабаев В.Я. ... 182
Байбулов И.И. ... 344
Балягов В.Р. ... 185
Барашева Л.Г. ... 480
Баталиева З.А. ... 529
Батчаева К.Х-Д. ... 102
Башаева С.А. ... 294
Бедирханов С.А. ... 346
Безматерных Н.А. ... 57, 62
Бекова М.Р. ... 294
Белякова Л.А. ... 406
Берсенев И.И. ... 72
Блок О.А. ... 323
Богданова Ю.З. ... 219
Борзова Т.А. ... 112
Боркуаева З.Г. ... 434
Бугреева А.С. ... 74
Булуева Ш.И. ... 315
Бурмистрова Т.А. ... 502
Бутова О.О. ... 280

В

Валеева Н.Г. ... 468
Валиева Д.Р. ... 504
Валькова Ю.Е. ... 5
Ван Сюйдун ... 159, 336
Ван Хайцзяо ... 410
Варламова О.Н. ... 349
Василенко С.С. ... 77
Васильева В.Э. ... 138, 573
Васина Е.А. ... 7
Васьбиева Д.Г. ... 353
Везетиу Е.В. ... 309
Вербицкая Е.А. ... 238
Вилейто Т.В. ... 40
Виноградова Д.С. ... 140
Виноградова М.В. ... 114, 240
Вовк Е.В. ... 302
Восковская А.С. ... 82
Воскресенская Т.А. ... 12
Вятчинина Е.В. ... 187

Г

Гаврилова К.А. ... 221
Гаджиахмедова М.Х. ... 529, 565
Галстян С.А. ... 567
Гасанова С.Х. ... 355
Гинзбург О.В. ... 506
Глазкова Г.Б. ... 275, 318
Глушкова Н.М. ... 242
Голкар А. ... 500
Горбунова Н.В. ... 302
Горина И.И. ... 548
Грищенко А.С. ... 15
Гу Даньдун ... 92
Гусева Н.В. ... 223
Гусева Э.В. ... 225
Гуслякова А.В. ... 468
Гутман Е.В. ... 560
Гущина А.И. ... 358
Гюльмагомедов Г.А. ... 300

Д

Даудова Д.М. ... 270
Денисова Э.С. ... 570
Джабаламели М. ... 333
Джиоев С.Л. ... 164
Дибиров Р.М. ... 90
Дигтяр О.Ю. ... 189, 191
Димова Е.В. ... 193
Дмитриева О.Н. ... 196
Докторов А.А. ... 196
Дорожкин И.А. ... 430
Драчевская А.В. ... 548
Дроздова Е.А. ... 216
Дубенко А.А. ... 551
Дубров А.А. ... 275

Е

Евлоева А.М. ... 531, 580
Емцева О.В. ... 473
Есешкин К.И. ... 247

Ж

Жукова Т.А. ... 17, 77

З

Зайцева Е.А. ... 506
Зайцева О.В. ... 79
Залевская Т.Е. ... 533
Замаева Д.М. ... 19
Зекиева П.М. ... 533, 535
Зимина Е.А. ... 175
Зубанова С.Г. ... 21

И

Ибаева А.И. ... 461
Ибрагимова Л.И. ... 537
Ибрагимова П.А. ... 483
Иванов В.Д. ... 336
Иванова М.М. ... 199
Иванова Н.А. ... 43
Иванченко Т.В. ... 325
Ивашкина Т.А. ... 177
Ивашко М.И. ... 116
Ильина Л.Е. ... 447
Иохвидов В.В. ... 278
Исаева М.А. ... 55
Исрафилов И.Р. ... 483
Иткулова А.А. ... 143

К

Кабардиева Ф.А. ... 315
Кабкова Е.П. ... 162
Кагакина Е.А. ... 152
Кажарова М.А. ... 436
Казакова Ю.А. ... 26
Кан Аньци ... 426
Канбекова Р.В. ... 28
Кантышева А.А. ... 31
Каплуненко А.М. ... 410
Капшукова Т.В. ... 498
Карамашева В.А. ... 360, 509
Касаткина С.В. ... 130
Квитковская А.А. ... 273
Келеман Л.А. ... 280
Кириллова Е.О. ... 363
Кислицкая С.С. ... 355
Клементьева А.А. ... 512
Климай Е.В. ... 328
Клобукова Л.П. ... 123
Ковалев К.В. ... 516
Комарькова М.А. ... 415
Кондрашова Н.В. ... 368
Коркмазов А.В. ... 55, 95
Корончик В.Г. ... 519, 553
Короткова А.З. ... 49
Косачева В.О. ... 228
Кострюкова А.И. ... 146
Костюченко О.В. ... 79
Кочергина Н.В. ... 149
Красницкая Е.С. ... 120
Крутько Е.А. ... 57, 62
Кузёма Т.Б. ... 203, 449
Куликова О.О. ... 282
Кумбашева Ю.А. ... 372
Курбанисмаилова М.Г. ... 285
Курбанова А.Б. ... 95
Кучмезов Р.А. ... 231

Л

Лаврик М.В. ... 164
Лесникова С.Л. ... 152
Ли Сян ... 417, 521
Ли Хунцзюань ... 287
Ли Цзысу ... 419
Лобанова В.В. ... 15
Лукинов В.А. ... 205
Лушпей А.А. ... 582
Любимова Т.Н. ... 242

М

Ма Кэхан ... 92
Магин В.А. ... 102
Магомедов Г.А. ... 67
Магомедов Т.Ш. ... 565
Магомедова З.З. ... 285
Магомедова С.М. ... 67
Магомедханов У.Ш. ... 289
Майоров Н.Д. ... 123
Макеева В.С. ... 92
Максимова В.Д. ... 65, 82
Максимова С.В. ... 85
Малышева Е.Л. ... 551
Мальчукова Н.Н. ... 240
Мамалова Х.Э. ... 55
Мамалова Х.Э. ... 95
Мануйлова Л.М. ... 79
Марюхина В.В. ... 33
Матвейчук В.П. ... 333
Машиньян А.А. ... 149
Мельников Н.Г. ... 393
Мельникова К.А. ... 259
Мефодьева М.А. ... 560
Миназова В.М. ... 285, 294
Миназова З.М. ... 292
Мирзоева Ф.Р. ... 98
Миронова А.А. ... 451
Михайлова Е.М. ... 208
Моисеева Т.В. ... 35
Мугадова С.Т. ... 289
Мультановская Д.В. ... 556
Мусаелян И.Ф. ... 210
Муссауи-Ульянищева Е.В. ... 473
Мутаева С.И. ... 535
Мухидинов М.Г. ... 67
Мухортова Е.А. ... 132
Мыльцева М.В. ... 216
Мэй Цзяцзя ... 375

Н

Наумов И.П. ... 88
Нечина Е.Н. ... 454
Никатуева З.Ш. ... 539
Никифорова Е.П. ... 126
Никульникова Я.С. ... 548
Новиков И.А. ... 485, 487

О

Окатова Н.Т. ... 380
Ошкова В.А. ... 21

П

Павленко С.А. ... 280
Павловская О.Е. ... 523
Парникова Г.М. ... 154
Перевалов В.П. ... 400
Петрусевич А.А. ... 313
Писарев Л.В. ... 495
Плиева А.О. ... 231
Польщикова А.К. ... 421
Польщикова О.Н. ... 421
Пономарева Е.Ю. ... 305
Пронин Б.А. ... 251
Прояева И.В. ... 38
Пую А.С. ... 473

Р

Рагимова В.М. ... 52
Разуваев Д.С. ... 47
Рамазанова Д.А. ... 355
Рамазанова М.Ш. ... 52
Рамазанова П.М. ... 69
Рашидова Г.Р. ... 378
Ребко Э.М. ... 40
Романенко Н.М. ... 297
Ростовцева П.П. ... 233
Рудакова О.А. ... 307
Румянцева О.С. ... 558, 562
Рыбникова Е.Е. ... 582

С

Сагидова М.Ч. ... 264
Саидова Я.М. ... 300
Сакаева Л.Р. ... 560
Саламова З.М. ... 69
Салчак А.Е. ... 33
Самадова Д.А. ... 355
Сантуева Э.З. ... 355
Саттарова Л.С. ... 28
Сафарова А.Д. ... 38
Светличный Е.Г. ... 309
Сельмурзаева М.Р. ... 289
Семишова Е.П. ... 424
Серова С.А. ... 424
Сидорова А.А. ... 196
Сидорова М.П. ... 126
Симонян А.В. ... 100
Смольянин С.Н. ... 167
Смольянина Е.В. ... 167
Соколов Д.А. ... 205
Соколов П.Р. ... 102
Сома Г.М. ... 368
Спиркина Е.А. ... 325
Степанова Л.А. ... 311
Столярчук Л.И. ... 225
Субботина И.В. ... 85
Султанбаева К.И. ... 107
Султанова З.А. ... 385
Сунь Цзин ... 380
Сухова Е.А. ... 456
Ся Цзюньвэй ... 236
Сяоцин Цуй ... 451

Т

Тарасов А.Н. ... 157
Тарасова К.Э. ... 458
Тарханова А.М. ... 105
Таутиева И.Х. ... 541
Тельманова Е.А. ... 582
Тельпов Р.Е. ... 426
Тен М.Г. ... 85
Тихонова О.Ю. ... 72
Ткаченко М.С. ... 523
Толмачева В.В. ... 187
Тэн Юе ... 383
Тянь Е. ... 128

У

Уварова Н.Н. ... 318
Узденова М.Б. ... 320
Усманов Т.И. ... 537

Ф

Фаткуллина Ф.Г. ... 490
Фортова Л.К. ... 88

Х

Хабарова О.В. ... 255
Хао Ц. ... 389
Хачароева А.Х. ... 315
Хо О.А. ... 546
Хосаинова О.С. ... 175
Худобина О.Ф. ... 461
Хуэйминь Пяо ... 387
Хэ Ф. ... 389

Ц

Цаликова М.А. ... 541
Цилинко А.П. ... 251

Ч

Чалахян А.Л. ... 259, 440
Чардынцева А.Д. ... 570
Чаукерова Г.К. ... 219
Чжан Цзяньвэнь ... 287
Чжан Шугэ ... 331
Чжу Цянь ... 490
Чжу Янь ... 393
Чугунов Д.А. ... 358
Чукуева З.Н. ... 493
Чухров А.С. ... 43
Чухрова М.Г. ... 43
Чэнь Баолэй ... 339
Чэнь Юйцюн ... 397

Ш

Шабаева Л.А. ... 543
Шабанова Д.С. ... 264
Шаламова О.О. ... 430
Шарафутдинова М.Н. ... 402, 404
Шахазе А.А. ... 500
Шиканова А.Н. ... 213
Широкова А.А. ... 558, 562
Шуйская Ю.В. ... 216
Шулдикова Н.С. ... 105

Ю

Юй Цзюнь ... 92
Юлдашбаева Л.А. ... 575, 577

Я

Яковлева С.С. ... 45
Якутина М.В. ... 464
Янина М.Н. ... 170
Ярычев Н.У. ... 318
Яшин М.А. ... 47

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

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

УДК 37.013.41 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-5-7

Agaltsova D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: DVAgaltsova@fa.ru*
Valkova Yu.E*., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YEValkova@fa.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY FOR THE HIGHER EDUCATION TEACHERS. In the modern scientific area artificial intelligence is being increasingly explored and, as a result, there are a lot of disputes about the prospects and ethics of its application in various fields. The article deals with the use of artificial intelligence in the educational environment, in particular, in teaching a foreign language at a university. The authors identify the main advantages and disadvantages of integrating artificial intelligence into the educational process of the university, point out possible ways to solve the problems associated with this process. Features and examples of the introduction of artificial intelligence technologies in modern foreign and Russian educational space are shown. The authors of the article conclude that artificial intelligence is a functional tool that allows optimizing a large number of different operations, contributing to the organization of an effective educational process. Particular attention is paid to the problems of using artificial intelligence in universities, the most common adaptive systems with elements of artificial intelligence for teaching English at a university are noted.

Key words: **artificial intelligence, artificial intelligence technologies, ChatGPT, ethics, copyright**

Д.В. Агальцова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: DVAgaltsova@fa.ru*
Ю.Е. Валькова*, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: YEValkova@fa.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В современном научном пространстве всё активнее исследуется искусственный интеллект и, как следствие, возникают споры о перспективах и этике его применения в различных областях. Статья посвящена использованию искусственного интеллекта в образовательной среде, в частности в преподавании иностранного языка в вузе. Авторы выделяют основные преимущества и недостатки интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс вуза, отмечают возможные способы решения проблем, связанных с этим процессом. Показаны особенности и примеры внедрения технологий искусственного интеллекта в современное зарубежное и отечественное образовательное пространство. Авторы статьи делают вывод о том, что искусственный интеллект – это функциональный инструмент, позволяющий оптимизировать большое количество различных операций, способствующий организации эффективного учебного процесса. Особое внимание уделяется проблемам применения искусственного интеллекта в университетах, отмечаются наиболее распространенные адаптивные системы с элементами искусственного интеллекта для обучения английскому языку в вузе.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, технологии искусственного интеллекта, ChatGPT, этика, авторские права**

Актуальность данной работы обусловлена развитием технологий искусственного интеллекта и внедрением их в сферу образования. Поскольку большинство молодых людей к моменту достижения ими школьного возраста уже свободно обращаются с цифровыми технологиями, обучение их способностям, которые им понадобятся для успешной работы в цифровом мире, является жизненно важным [1, с. 308]. Изучение и применение искусственного интеллекта является важной частью стратегии развития цифровой экономики национального проекта «Искусственный интеллект» Российской Федерации. Цель исследования – изучить преимущества и недостатки технологий искусственного интеллекта, их ограничения и перспективы использования. Задачи – рассмотреть реальные кейсы применения технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в вузах России и проанализировать собственный опыт применения технологий искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в детальном описании технологий искусственного интеллекта в масштабах российских вузов с существующими ограничениями. Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в урочной и внеурочной деятельности. Методы исследования: 1) теоретические (обобщение, обработка информации); 2) статистические (оценка значимости работы в целом); 3) экспериментально-теоретические (моделирование). Работа предусматривает два этапа: 1) теоретический – изучение литературы по данной теме; 2) практический – применение существующих и моделей искусственного интеллекта.

В настоящее время существуют опасения: не вытеснят ли компьютеры преподавателя. Уже и компания Google сообщает, что может сократить 12 000 сотрудников из-за внедрения технологий ИИ [2]. К концу 2023 г. компания намерена внедрить не менее 20 таких технологий, включая браузер, в котором можно создавать прототипы ИИ. Известный футурист Б. Марр пишет, что компании Content Technologies и Carnegie Learning разрабатывают цифровые платформы с использованием искусственного интеллекта для обучения детей с дошкольного обучения до колледжа. С помощью этих платформ учителя будут способны предложить каждому из 30 учащихся персонализированную программу обучения. Такие сервисы, как Presentation Translator, позволяют переводить слайды в реальном времени, что помогает с обучением детей, плохо говорящих по-английски [3].

Неоспоримы преимущества использования ИИ в образовании, но одновременно внедрение ИИ приведет к сдвигу в образовательной парадигме. ChatGPT, генератор текстов с искусственным интеллектом, доступ к которому открыли в конце 2022 г., называют будущим рынка работы, но не все в этом уверены.

ChatGPT – это большая языковая модель, способная генерировать человекоподобный текст, обученная на массивном наборе данных письменных работ из Интернета за 2015–2021 гг. Программа использует технику глубокого обучения под названием «архитектура трансформатора» для просеивания нескольких терабайт данных, содержащих миллиарды слов, для создания ответов на подсказки или вопросы. Среди предшественников ChatGPT – GPT-3, который также генерирует текст, но был обучен на гораздо большем наборе данных. ChatGPT быстрее, он способен генерировать человекоподобные ответы и доступен для общественности. Бот работает так же, как и такие инструменты генерации ИИ, как DALL-E 2, Midjourney и Stable Diffusion, но, подобно тому, как эти программы

могут создавать нереалистичные изображения (например, у людей 6–7 пальцев), ChatGPT не всегда точен.

Преимущества технологий ИИ

ChatGPT может писать электронные письма и эссе, стихи, отвечать на вопросы или генерировать строки кода на основе подсказки. Это может быть использовано для разработки виртуальных помощников или быстрого ответа на запросы клиентов. Контент-платформа Jasper заявила, что около 80 000 клиентов использовали ее программное обеспечение для составления рекламы, электронных писем, блогов и других материалов. Маркетинг – одна из наиболее подходящих сфер деятельности для современных чат-ботов.

Преподаватели также могут оценить преимущества технологий ИИ в образовании. К числу рабочих задач, которые могут выполнить инструменты ИИ, подобные ChatGPT, относятся повторяющиеся или рутинные задачи, которые можно легко автоматизировать, включая ввод и обработку данных, простые функции обслуживания клиентов и создание определенного контента. Преподаватели могут воспользоваться технологиями ИИ для автоматизации учебных курсов, создания цифровых портфолио с работами студентов и генерируя задания.

Microsoft интегрировал ChatGPT в программу для коммуникации Teams, и теперь нейросеть во время звонков фиксирует главные тезисы встречи в текст, отмечает важные места на временной шкале видео, сохраняет таймкоды и разбивает запись по обсуждаемым темам, заносит в календарь запланированные встречи [4].

Недостатки ИИ

Инструменты ИИ могут быть склонны к предвзятости на основе данных, на которых они обучались, а отсутствие прозрачности в отношении такого обучения затрудняет определение того, как бот пришел к тому или иному выводу.

Ситуация усугубляется, когда бот выдает ложную информацию, которую он представляет как фактическую. В прошлом году компания Meta предупредила пользователей, что ее чат-бот Blenderbot 3 может делать ложные или противоречивые заявления, неправильно запоминать детали и «забывать, что он бот» [5].

Чат-боты могут писать реферативные работы лучше студентов, поэтому при выполнении такой работы в аудиторных условиях лучше ограничить доступ в Интернет локальной сетью или отказаться от таких работ в пользу устных дискуссий.

Тем не менее преимущества ИИ позволяют создать курсы, которые персонализируют программу и на основе алгоритмов предлагают определенные задачи студентам. Наиболее широко применяются такие технологии при создании курсов по обучению математике и иностранным языкам.

Ограничения ИИ

ChatGPT обучается на статистических паттернах и корреляциях и не имеет понимания входных или выходных данных так, как это сделал бы человек. Агентство ЕС по основным правам (FRA) предупредило, что алгоритмы, основанные на некачественных данных, могут причинить вред, что должны быть предусмотрены гарантии для смягчения предвзятости и дискриминации.

Проблемы с авторскими правами тоже являются существенными ограничениями. В январе 2023 г. группа художников подала в суд на компании ИИ Stability AI, Midjourney и DeviantArt за нарушение авторских прав, заявив, что их работы были использованы без разрешения для обучения инструментов ИИ. Компания Getty Images также начала судебное разбирательство против Stability AI за якобы копирование миллионов ее изображений. Аналогичный коллективный иск был подан в прошлом году против GitHub, принадлежащего Microsoft, за то, что код был взят из Интернета без разрешения для обучения инструментов OpenAI.

Закон позволяет людям использовать материалы, защищенные авторским правом, для создания нового контента или комментирования его, например, в видеороликах на Ютьюбе. Однако такие области, как код, являются серой юридической зоной, поскольку ИИ не указывает авторство.

Многие учебные курсы, созданные с помощью ИИ, платные, зарубежного происхождения, поэтому преподаватели и студенты не могут ими воспользоваться.

Применение ИИ в университетах

В Томском государственном университете, флагмане цифровой трансформации образования, было разработано несколько курсов с применением ИИ, часть из которых сейчас не поддерживается из-за недостаточного финансирования (Приоритет – 2030. Программа (проект програмПриоримы) развития на 2021-2030 годы. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет». Томская область, 2021 (https://priority2030.tsu.ru/upload)).

Эти программы: Plario (год разработки – 2018), Актру (2020), Code Hedgehog (2017), Рекрутер (2019), UniProfi (04.2020-12.2020), U-me (с 25.01.2021). Также в 2020 г. использовалась адаптивная система с элементами искусственного интеллекта для обучения английскому языку на базе образовательных платформ «Английский пациент» и SkyEng.

Платформа Plario помогает совершенствовать знания первокурсников вузов по физике и математике за счет встроенной системы диагностики знаний по данным двум профилям. На основе результатов данной диагностики система способна выстроить индивидуальный маршрут обучения и устранения «пробелов» по тем темам теста, в которых у обучающегося были неправильные ответы. За счет такого подхода обучение идет быстрее, исключается элемент рутины и скуки. К системе подключены более 20 вузов России, больше 10 000 студентов. Отрабатываются больше 750 навыков, есть больше 12 000 единиц контента.

«Актру» – это платформа, которая позволяет проводить занятия для слушателей, присутствующих как очно, так и онлайн. Она создана совместно с компанией «Брюллов Консалтинг». В систему «Актру» входят специально оборудованные аудитории, центральный сервер и ряд IT-сервисов университета, например, расписание занятий и система электронного университета Moodle. Преподаватель ведет занятие из аудитории, оснащенной системой профессиональных устройств для звуко- и видеозахвата, и это позволяет ему работать без микрофона-«петлички» и при этом свободно передвигаться по аудитории, не снижая качество записи. Студенты во время занятия могут находиться в аудитории либо быть онлайн. Тот, кто учится на расстоянии, будет видеть все, что происходит в аудитории и появляется на доске. Преподаватель же может видеть рабочий стол компьютера студента и выводить изображение с него на центральный экран в аудитории. Особенности системы в том, что она сама запускает запись занятий, переводит звук в текст и выгружает его в систему электронного университета. Также в «Актру» доступен поиск информации по фрагментам видео благодаря автоматически сгенерированным субтитрам высокой точности. Причем видео будет запускаться с «сигнального» слова, что сокращает время на работу с файлом. «Актру» используют 19 университетов и образовательных организаций. На портал ТГУ загружено более 50 элементов контента – это открытые лекции и массовые курсы, доступны записи занятий.

CODE Hedgehog – система обучения программированию позволяет организовать самостоятельную работу студентов по изучению классического программирования, что, в свою очередь, ускоряет процесс подготовки IT-специалистов. При использовании платформы CODE Hedgehog основной упор делается на практический навык разработки программ. Роль преподавателя сводится к пояснению проблемных моментов, а студенты получают возможность освоить курс, в том числе самостоятельно. Платформа представлена в виде сайта, где преподаватель формирует группу учеников и составляет из встроенного в нее контента индивидуальные образовательные программы. Студенты решают задачи по классическому программированию и создают свои первые программы, постепенно переходя от основ до генетики и алгоритмов, лежащих в основе нейронных сетей. Систему используют студенты и сотрудники HITs ТГУ и ТюмГУ. В CODE Hedgehog функционируют 4 класса (один общедоступен).

«Рекрутер» – это платформа со встроенными алгоритмами поиска и таргетирования рекламы в социальной сети «ВКонтакте», рассчитанная на абитуриентов бакалавриата и магистратуры с высоким образовательным потенциалом. Она обеспечивает поиск и привлечение абитуриентов по различным критериям: география, профиль школы, образовательные интересы, признаки одаренности и др. Платформу создала команда программистов, психологов и лингвистов ТГУ. Для поиска абитуриентов сначала определяют нужные регионы, ищут там выпускников школ, затем анализируют их цифровой след, узнают их интересы и приглашают в вуз или колледж тех, кто подходит под заданные параметры. С помощью алгоритма рекрутируется 8–11% от общей численности контингента в ТГУ. Балл ЕГЭ и успеваемость в первые 2 сессии у рекрутов из соцсети выше, чем у остальных, отчисляемость ниже в 2 раза.

Uniprofi – инструмент для содействия профессиональному самоопределению студентов и поиска кандидатов под требования работодателей. Глобальная цель – помочь работодателю найти именно тех студентов, которые ему нужны, а студентам – найти релевантные вакансии или понять, какие навыки нужно «прокачать» для получения работы. Партнер проекта – HeadHunter. Идея создания студенческой биржи принадлежит ТГУ, но пилотный проект запустился одновременно на нескольких площадках страны: в Дальневосточном, Уральском, Казанском, Балтийском федеральных университетах, а также в Санкт-Петербургском госуниверситете и ТГУ. В основе онлайн-сервиса лежит система с искусственным интеллектом, которая собирает данные об успеваемости студентов и в дальнейшем будет составлять резюме, а также искать вакансии. Сервис агрегирует данные о студентах из систем Uniprofi (биржа вакансий, созданная в ТГУ во время пандемии), Moodle, а также из внутренних систем управлением вуза. Сопоставление данных позволяет формировать цифровой профиль студента, его резюме, что в дальнейшем поможет находить целевые вакансии. Информационный блок с вакансиями с сайта HeadHunter и биржи UniProfi встроен в личные кабинеты студентов. Работодателю система покажет, какие навыки получил студент за время обучения, как он соблюдал дисциплину (в частности, проходил контрольные точки и сдавал сессию). Из 3 700 ТГУ студентов более 2700 заинтересовались вакансиями. На первом этапе наиболее популярными вакансиями стали инженер-эколог, преподаватель физики, инженер-геолог, картограф, переводчик, программист. В целом с помощью сервиса работу нашли 10 000 томских студентов.

Чат-бот U-me (от «university mentor») запущен в соцсети «ВКонтакте» и мессенджере «Телеграм». Этот сервис помогает находить нужную информацию из 30 информационных ресурсов университета. Чат-бот подает ее в оптимальном виде либо дает ссылку на нужный источник. U-me – это бот с вариантами действий. Чат-бот работает по заранее заданному сценарию и предлагает готовые варианты ответа. Генеративные сети могут использоваться недобросовестными студентами для написания текстовых работ. Так, в начале 2023 г. студент РГГУ защитил на «удовлетворительно» диплом, который написал с помощью запросов в ChatGPT за 23 часа. Чат Quillbot позволяет перефразировать машинный текст

подобно тому, который обычно пишут студенты. Эта технология может работать и с обычными, набранными на компьютере работами, не только с созданными с помощью ChatGPT. Возможно, для отслеживания таких работ разработчикам придется интегрировать в код бота «водяные знаки». Еще один вариант решения данной проблемы – отслеживание по темам. При этом стоит отметить недостаточность теоретической и практической базы исследований в этом направлении, как следствие – высокая вероятность появления ошибок при выполнении алгоритмов искусственного интеллекта. Также вероятно, что в образовательный контент придется закладывать очень специфичные вещи, которые известны только преподавателю. (Невозможно запустить джинна обратно в бутылку – что такое ChatGPT, и как он повлияет на образование. // СберУниверситет. 1.02.2023 – https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/tekhnologii/33652/).

Переход на рукописные работы не панацея, например, университет Сиднея предложил принимать только рукописные работы от студентов, но один из студентов присоединил ручку к 3D-принтеру и напечатал работу, созданную ChatGPT.

Применение ИИ на занятиях по иностранному языку

На занятиях с группой студентов 1 курса Финансового университета преподавателями было предложено воспользоваться пробным бесплатным доступом к программе Voxy. Как правило, бесплатного доступа на 7 дней хватает для изучения возможностей программы и выполнения некоторого количества самостоятельных работ. При регистрации студент задает свой уровень и интересы, исходя из которых система предлагает индивидуальный образовательный маршрут. На сайте представлено 40 курсов и материалов на более чем 2 000 часов работы. Также в демоверсии доступен 1 урок с преподавателем, который сотрудничает с этим сайтом. Система полностью отслеживает следующие параметры: 1) время, потраченное на обучение; 2) прирост навыков; 3) освоенность нового вокабуляра. Система адаптивна и позволяет заниматься в индивидуальном режиме. Задания представлены текстовыми и аудиоупражнениями актуального содержания. Студенты нашли визуализацию своего прогресса на платформе эффективным мотивирующим фактором, кроме того, сайт Voxy позволил персонализировать самостоятельную работу для разноуровневых студентов.

Подведем итоги: преимущества ИИ неоспоримы, но необходимо вырабатывать ответственное к ним отношение. В частности, для предотвращения получения правдоподобных, но ошибочных ответов нужно использовать другие методы проверки текстовых заданий или отказаться от письменных работ, сделав упор на письменные. Преподаватели должны быть осведомлены о возможных вариантах использования ИИ, в том числе с целью смошенничать, и следить за использованием электронных устройств студентами. Появление нейропомощников и контроль за их использованием способствует развитию систем, где понимание и распознавание данных осуществляется благодаря не только «запоминанию» исходной информации, но «разумной» ее интерпретации и переосмыслению.

Задача использования ИИ в вузах – это совершенствование педагогической работы за счет активного использования инновационных подходов и технологий искусственного интеллекта для подготовки специалистов с не только профессиональными, но и цифровыми навыками, лидеров в своей области. Невозможно в настоящее время отказаться от технологий искусственного интеллекта, скорее нейросети будут конкурировать друг с другом, и для преподавателей также появится ИИ-помощник, который поможет выстроить иные образовательные отношения. ИИ-платформы, разработанные в ТГУ, и их зарубежные конкуренты, такие как Squirrel (обучение математике), Voxy (обучение английскому языку) и другие, зарекомендовали себя как методические инструменты для адаптивного и персонализированного обучения.

Нейросети способны анализировать голос студента при занятиях в онлайне и подтвердить, что это именно тот студент, также можно выявить, какие сложности испытывает студент, и с помощью нейросетей задать ему дополнительные вопросы и восполнить пробелы. Цифровой помощник на сайте «Университет. 2035» помогает студент улучшить содержательность и связность выступления, научиться правильно использовать научные термины, избавиться от косноязычия. НИОКР «Цифровой двойник преподавателя» «Университета. 2035» предполагает создание цифрового двойника-лектора с голосовым помощником, который может распознать аудио- и текстовый вопрос, подобрать и синтезировать наиболее подходящий ответ, воспроизвести его аватаром с помощью технологии Deepfake. Сейчас проект в предпилотной стадии, отобраны модели распознавания и генерации голоса, проведена смысловая разметка большого объема текста.

В то время как вышеперечисленные проблемные аспекты использования ИИ достаточно предсказуемы, внедрение систем ИИ во многие сферы человеческой деятельности не может не затронуть такие аспекты, как этические и моральные принципы. В наше время ситуация такова, что ИИ в его нынешнем виде зачастую представляет собой лишь программную среду или конкретную физическую реализацию рефлексивного мышления. Мы видим, что создается нечто иное, чем интеллект. Однако становится очевидным значение и потенциал реализации подобных идей на практике путем реализации всех уже существующих научных возможностей.

Библиографический список / References

1. Neha K. Role of Artificial Intelligence in Education. *Alochana Chakra Journal*. 2020; Vol. IX, Issue IX: 305–309.
2. Agomuoh F. Google turns to AI as it lays off 12,000 employees. *Digital Trends*. 2023. Available at: https://www.digitaltrends.com/computing/google-rushes-chatgpt-rival-among-around-of-12000-layoffs/
3. Marr B. *How Is AI Used in Education – Real World Examples of Today and a Peek into the Future*. 2021. Available at: bernardmarr.com/how-is-ai-used-in-education-real-world-examples-of-today-and-a-peek-into-the-future/#:~:text=AI%20can%20help%20break%20down
4. Drapkin A. Microsoft Teams Premium Launched With ChatGPT for Meetings. *Tech.co*. 2023. Available at: https://tech.co/news/microsoft-teams-premium-chatgpt
5. Smith A. What is ChatGPT? And will it steal our jobs? *Context*. 2023. Available at: https://www.context.news/ai/what-is-chatgpt-and-will-it-steal-our-jobs

Статья поступила в редакцию 05.02.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-7-11

***Vasina E.A.**, senior teacher, Higher School of Translation and Interpreting, Lomonosov Moscow State University; Chinese, Vietnamese, Thai and Laotian Languages' Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: katya.vasiliy@gmail.com*

PROFESSIONAL AND ACTIVE APPROACH IN TRAINING SIMULTANEOUS INTERPRETERS AT UNIVERSITIES. The article shows the experience of introducing professional and active approach in training simultaneous interpreters at universities. The researcher gives some new ideas on this methodological approach. Research methods include analysis, observation, questionnaires, recitation. The experimental base is Higher School of Translation and Interpreting, MSU, as it trains future simultaneous interpreters in Chinese language. According to the documents and standards of translation industry the author defines criteria for readiness of future simultaneous interpreters to professional job. The results of the experiment show that active and professional approach makes the educational process of future simultaneous interpreters more effective.

Key words: **professional and active approach, training of simultaneous interpreters, professional standard "Specialist in translation and interpreting", professional function "Simultaneous interpreting", Chinese language**

***Е.А. Васина**, ст. преп., Высшая школа перевода МГУ имени М.В. Ломоносова, МГИМО МИД России; г. Москва, E-mail: katya.vasiliy@gmail.com*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СИНХРОННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ

В статье представлен опыт реализации профессионально-деятельностного подхода при подготовке синхронных переводчиков-китаистов в вузе. Уточняется суть данного методологического подхода в обучении будущих переводчиков. Основные методы исследования: анализ, наблюдение, анкетирование, устный опрос. Опытно-экспериментальной базой исследования стала Высшая школа перевода (факультет) МГУ имени М.В. Ломоносова, где готовят синхронных переводчиков с китайским языком. На основе соответствующих документов и требований переводческой отрасли были выделены критерии готовности будущих переводчиков-синхронистов к трудовой деятельности. Результаты экспериментальной проверки показали, что обучение синхронистов-китаистов становится эффективнее при применении разработанного в исследовании профессионально-деятельностного подхода.

Ключевые слова: **профессионально-деятельностный подход, подготовка синхронистов-китаистов, профессиональный стандарт «Специалист в области перевода», трудовая функция «Синхронный перевод», китайский язык**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы исследования обусловлена тем, что на фоне ускоряющегося развития российско-китайского сотрудничества возникает потребность в подготовке высококвалифицированных переводчиков-китаистов и, следовательно, в выработке наиболее оптимальных методологических подходов, обеспечивающих эффективность образовательного процесса. В основном вузы ставят перед собой цель сформировать базовые переводческие компетенции, в то время как современный социум ожидает от выпускника высшей школы выполнения трудовой функции на профессиональном уровне. В этой связи можно предположить, что на сегодняшний день одним из ключевых подходов в подготовке будущих синхронных переводчиков должен стать профессионально-деятельностный подход.

Цель исследования – обосновать эффективность применения профессионально-деятельностного подхода в подготовке будущих синхронных переводчиков-китаистов.

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи:

– определить суть профессионально-деятельностного подхода в подготовке синхронных переводчиков на основе анализа соответствующей научно-теоретической литературы и с учетом современных требований к данному виду профессиональной деятельности;

– провести экспериментальное исследование и выявить уровень готовности к профессиональной деятельности в контрольной и экспериментальной группах в соответствии с выделенными критериями.

– обобщить полученные результаты и предложить рекомендации по применению профессионально-деятельностного подхода в процессе обучения синхронных переводчиков в вузе.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении содержания понятия профессионально-деятельностного подхода в свете вузовской подготовки синхронных переводчиков.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные рекомендации по применению профессионально-деятельностного подхода могут быть использованы в вузах, готовящих переводчиков-синхронистов.

Концептуальная база, обеспечивающая широкое применение профессионально-деятельностного подхода в современном среднем и высшем профессиональном образовании, была заложена в трудах таких видных ученых-психологов и педагогов, как Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Колингс, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов, А.А. Леонтьев и др. Один из основоположников деятельностного подхода в образовании Дж. Дьюи подчеркивал необходимость обучения в процессе деятельности, определив основные принципы данного методологического подхода: учет интересов обучаемых, учение через обучение мысли и действию, познание и знание как следствие преодоления трудностей, а также свободное творчество и сотрудничество [1]. Д.Б. Эльконин говорил о том, что когда ученик учится самостоятельно ставить задачу, решать ее и контролировать весь процесс решения проблемы, то он приобретает важные качества для будущей профессиональной деятельности [2]. По словам А.А. Леонтьева, именно «через деятельность и в процессе деятельности человек становится собой» [3, с. 3].

В дальнейшем в научно-теоретической и научно-методологической литературе были разработаны и внедрены в образовательный процесс личностно-деятельностный (И.А. Зимняя, И.В. Шубина, В.Н. Правдюк), компетентностно-деятельностный (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя), рефлексивно-деятельностный (А.И. Савенков, Г.А. Гущина), интегративно-деятельностный (Е.Р. Поршнева) и другие методологические подходы, основанные на принципе «обучение через деятельность».

Анализ научных статей также позволил выявить, что на современном этапе деятельностный, практико-ориентированный подход при подготовке будущих специалистов активно применяется в таких областях знаний, как медицина, военная оборона, образование. Так, совершенно очевидно, что будущим медицинским работникам – акушерам, хирургам и проч. – невозможно принимать роды или проводить сложную операцию, основываясь лишь на знаниях, полученных на лекциях и семинарах; необходимо личное присутствие на операциях и активное участие в выполнении профессиональных обязанностей еще на этапе обучения [4]. Для формирования профессиональных качеств будущих военных, их нравственно-волевой устойчивости необходимо полное погружение в профессиональную среду в ходе обучения, что подразумевает активные виды упражнений на учебном полигоне, соревнования, боевые задания, а также передачу духовно-практического опыта от педагога ученику [5; 6]. Основная функция педагога должна заключаться не в трансляции информации и не в обучении, а в сопровождении учебного процесса [7].

Подготовка переводчиков к их будущей профессиональной деятельности также предполагает активное вовлечение студентов в трудовой процесс еще на этапе обучения, ведь перевод определяется как один из самых сложных видов речевой деятельности (Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.С. Бархударов, Г.В. Чернов, А.Ф. Ширяев) и, следовательно, является таким профессиональным ремеслом, которое требует длительной тренировки.

По мнению Н.Н. Гавриленко, «деятельностный подход представляет собой методологическую основу обучения переводческой деятельности как средство формирования профессионализма переводчика в процессе решения задач, стоящих перед ним на различных этапах его деятельности» [8, с. 83].

Личностно-деятельностный подход в подготовке переводчиков осуществляется через взаимодействие и сотрудничество двух субъектов – преподавателя и студента, что обеспечивает индивидуальную траекторию развития качеств будущего переводчика [9] и предполагает стимулирование личностной и индивидуальной активности обучающегося на основе его индивидуального опыта и с учетом психологических особенностей каждого [10]. Обучение переводчиков, основанное на проблемно-деятельностном подходе, предполагает овладение будущей профессиональной деятельностью посредством решения проблемных задач с помощью оптимального набора педагогических технологий [11]; данный подход подразумевает постоянную прямую и обратную связь между педагогом и студентом, а также должен развивать самостоятельность студентов таким образом, чтобы на завершающем этапе структура обучения почти не отличалась от профессиональной переводческой деятельности [12].

Подготовка переводчиков в высшей школе должна носить практико-ориентированный характер и строить свое содержание на основе требований времени, что становится возможным благодаря использованию деятельностного подхода в образовательном процессе [13].

Включенность обучения будущих переводчиков в профессиональный дискурс может быть обеспечена как за счет погружения образовательного процесса в профессиональный контекст (например, организация встреч студентов со специалистами-переводчиками [14]; создание портфолио будущего переводчика [15]), так и через применение проектного метода обучения [16–19]. Это предполагает организацию и предоставление вузами производственной практики в переводческих компаниях, реализацию практико-ориентированных дипломных проектов и т. д. Например, в российских вузах, готовящих переводчиков, проектный метод обучения доказал свою эффективность на этапе защиты выпускных квалификационных работ [20]. Переводческие школы КНР также активно пытаются внедрять общенациональную концепцию развития экономики страны “学、产、研” (*учеба-производство-исследование*) в модель подготовки профессиональных письменных и устных переводчиков [21], что предполагает сопряжение образовательной и профессиональной сред через активную деятельность обучающихся в качестве практикующих переводчиков.

Анализ соответствующих документов, регламентирующих образовательную и трудовую деятельность в переводческой сфере (ФГОС и ОС МГУ по специальности 45.05.01 Лингвист-переводчик; профессиональный стандарт 2021 года «Специалист в области перевода»), а также изучение требований российских переводческих агентств, предъявляемых к профессиональной квалификации переводчика (ТрансЛинк, Эго Транслейтинг, Янус, Perevod-kit и др.), позволяет нам сделать вывод о необходимости усиления профессиональной ориентированности в подготовке переводчиков, готовящихся к трудовой деятельности в современном социуме; это, в свою очередь, предполагает формирование профессиональных компетенций уже на этапе обучения в такой мере, в какой они будут достаточны для выполнения профессиональной работы как письменным, так и устным последовательным и устным синхронным переводчиком сразу после выпуска из вуза.

В связи с этим мы смеем утверждать, что профессионально-деятельностный подход, предполагающий лишь имитацию вовлеченности в трудовую деятельность в рамках учебных дисциплин с помощью различных игровых технологий, не является достаточным для того, чтобы будущий переводчик мог «почувствовать себя в шкуре» [22] действующего переводчика, поскольку ни занятия, ни даже производственная практика в рамках учебного процесса не могут полностью воссоздать условия реального заказа. Мы полностью согласны с С.К. Павликовой, утверждающей, что распространенный сейчас в образовательной среде подход к обучению, нацеленный на создание максимальной аутентичности в классе, никогда не сможет искусственно построить реальную ситуацию истощения во время работы, поскольку студент-переводчик все равно не выходит из зоны комфорта [23, с. 104].

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем под профессионально-деятельностным подходом в подготовке переводчиков понимать такой методологический подход к организации образовательного процесса, который предполагает постепенный, но при этом обязательный переход от моделирования деятельности переводчика в учебном процессе (подразумевающий имитацию профессиональной деятельности переводчика в аудитории на основе определенных педагогических принципов и через использование различных педагогических приемов и технологий), от производственной практики на основе сотрудничества вузов и переводческих компаний к самостоятельному выполнению студентом полного цикла переводческого заказа в реальных условиях современного профессионального рынка (от поиска клиента до получения гонорара).

Такой подход представляется наиболее подходящим в обучении будущих синхронных переводчиков, поскольку все особенности и трудности этого вида переводческой деятельности, начиная от организационно-подготовительного этапа до работы в синхронной кабине со всеми вводными обстоятельствами и возможными последствиями, будущий синхронист никогда не испытает в тепличных условиях вузовских аудиторий, пусть даже и оснащенных по последнему слову техники.

Для проверки эффективности применения профессионально-деятельностного подхода в обучении будущих синхронных переводчиков-китаистов была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Высшей школы перевода (факультета) МГУ имени М.В. Ломоносова. Эксперимент проводился с 2018 по 2023 г., и включал в себя констатирующий и формирующий этапы; общее число участников – 41 человек (из них только 11 человек составили экспериментальную группу). Небольшое число участников можно объяснить тем, что синхронный перевод является, скорее, штучной, чем массовой профессией; помимо этого, синхронный перевод в китайско-русской языковой паре представляет собой довольно трудоемкое направление профессиональной деятельности, требующее больших временных затрат и интеллектуальных усилий для освоения ремесла; поэтому далеко не все студенты могут и готовы сделать такой выбор.

Были выделены контрольная и экспериментальная группы из российских (преимущественно) и китайских студентов, обучавшихся по образовательным программам, предполагающим изучение дисциплин по синхронному переводу. На первом этапе был проведен срез общеязыковых и общекультурных знаний с целью определить уровень сформированности базовой лингвокультурологической компетенции; результаты входной диагностики показали средний и высокий уровни сформированности данной компетенции. Стоит отметить, что участники опытно-экспериментальной проверки в своем большинстве уже имели за плечами минимальный переводческий опыт в качестве либо письменного, либо устного переводчика (в любом случае каждый из них успешно завершил курс как по письменному, так по устному последовательному переводу), что также сыграло большое значение для организации эксперимента.

На констатирующем этапе обе группы в течение нескольких месяцев занимались по общей учебной программе, предполагающей еженедельные вводные занятия по курсу «Синхронный перевод», включавшему в себя следующие аспекты: основы теории синхронного перевода, эргономика синхронного перевода, а также базовые упражнения и переводческие задания, такие как теневой повтор, упражнения со счетом, упражнения на переключение, упражнения на компрессию, прогнозирование, перевод с листа, синхронный перевод с опорой на подготовленный текст и т. д.

После нескольких месяцев занятий участники были разделены на контрольную и экспериментальную группы, причем в экспериментальную группу вошли те, кто выразил желание и готовность интенсифицировать свою переводческую деятельность в первую очередь за счет внеаудиторной деятельности, в то время как контрольная группа должна была продолжить заниматься по традиционной схеме, то есть главным образом в рамках учебных дисциплин по синхронному переводу.

Параллельно с этим на основе анализа идентификаторов трудовой функции «Синхронный перевод» профессионального стандарта «Специалист в области перевода», изучения требований переводческих агентств, а также исходя из собственного переводческого опыта преподавателями курса был разработан комплекс критериев для определения готовности студентов к будущей профессиональной деятельности синхрониста-китаиста.

Таблица 1

Уровни готовности к профессиональной деятельности синхронного переводчика-китаиста: критерии и дескрипторы

Критерии	**Дескрипторы** (на основе профессионального стандарта 2021, ОС МГУ 2020, переводческого опыта и требований социума)
Организационно-деятельностный	Осуществление всесторонней подготовки к переводческому мероприятию. Знание регламента и протокола проведения конференций и заседаний. Проверка технического оборудования перед началом работы и выполнение промежуточного перевода в кабине-пилоте
Стратегически-технологический	Умение переключать языковой и культурный код. Владение стратегиями, техниками и приемами, обеспечивающими практически одновременный перевод с китайского языка на русский язык и наоборот. Использование механизмов речевой компрессии и вероятностного прогнозирования
Профессионально-терминологический	Знание терминологии в заданной сфере профессиональной деятельности, умение определять тематическую область, систематизировать и запоминать специализированную лексику. Умение подготовить глоссарий на основе информационного поиска и аналоговых текстов. Владение лексико-терминологической базой и общими фоновыми знаниями по основным направлениям российско-китайского современного отраслевого сотрудничества (логистика, энергетика, автопром и т. д.)
Психо-физиологический	Умение справляться с психофизиологическими нагрузками, вызванными как внешними, так и внутренними факторами всего процесса трудовой деятельности синхрониста; психологическая гибкость. Умение искать и принимать переводческие решения на основе ограниченной информации о содержании и языковой форме в условиях жесткого лимита времени. Умение концентрироваться и удерживать внимание, развивать оперативную память. Хорошая физическая форма, эмоциональная устойчивость
Нормативно-этический	Знание профессиональной этики переводчика. Знание нормативных правовых актов, регулирующих трудовые отношения заказчика и переводчика
Мотивационно-деятельностный	Желание работать синхронным переводчиком в будущем. Эмоциональная готовность к участию в интересных переводческих проектах и заказах, даже при условии высокого уровня их сложности и необходимости потратить много времени и сил не подготовку. Возможность получать достойную оплату за выполняемую трудовую деятельность
Рефлексивно-деятельностный	Умение проводить самоанализ после выполнения работы, оценивать уровень своих действий, умений и знаний и готовность принимать соответствующие меры для саморазвития

На завершающей стадии констатирующего эксперимента с помощью письменного тестирования и устного опроса согласно разработанным критериям был сделан замер уровня готовности КГ и ЭГ к профессиональной деятельности, продемонстрировавший примерно одинаковые результаты в обеих группах (см. табл. 2).

Итак, мы видим, что до начала формирующего этапа обе группы продемонстрировали довольно низкий уровень готовности к профессиональной синхронной переводческой деятельности по организационно-деятельностному, профессионально-терминологическому, нормативно-этическому критериям, что неудивительно, поскольку никому из них еще не приходилось сталкиваться с реальными заказчиками, работать над актуальными специализированными темами, а тем более переводить на «живых» конференциях. Средний уровень готовности был продемонстрирован по стратегически-технологическому, психофизиологическому, рефлексивно-деятельностному критериям в силу того, что первые стратегические и технологические навыки уже были сформированы за счет упражнений и в процессе выполнения первых учебных синхронных перево-

Таблица 2

Входной уровень сформированности готовности к профессиональной деятельности синхронного переводчика-китаиста

Уровни / **Критерии**	**КГ в %**			**ЭГ в %**		
	выс.	**сред.**	**низк.**	**выс.**	**сред.**	**низк.**
Организационно-деятельностный	17	26	57	19	29	52
Стратегически-технологический	30	42	28	29	45	26
Профессионально-терминологический	12	27	61	15	26	59
Психофизиологический	19	46	35	26	43	31
Нормативно-этический	11	24	65	12	21	67
Мотивационно-деятельностный	53	31	16	45	42	13
Рефлексивно-деятельностный	19	24	57	21	36	43

дов; к тому же студенты, переводившие синхронно только перед преподавателями и одногруппниками, еще не сталкивались с тем уровнем ответственности и стресса, который бывает только на реальном заказе, поэтому судить об уровне эмоциональной устойчивости не вполне корректно. Был отмечен высокий уровень в обеих группах по мотивационно-деятельностному критерию, что, на наш взгляд, свидетельствовало о большом желании всех участников эксперимента пойти по пути синхрониста.

На *формирующем этапе* обучение в контрольной группе было выстроено согласно традиционному учебному плану факультета, в то время как экспериментальная группа занималась по организационно-педагогической модели, основанной на предложенном выше профессионально-деятельностном подходе, что подразумевало активное привлечение студентов данной группы к переводческой деятельности в реальных условиях. Данный процесс включал в себя: 1) присутствие студента в качестве «немого» напарника на мероприятии, где синхронным переводчиком выступал либо преподаватель, либо его коллеги из переводческой отрасли; 2) синхронный перевод с выключенным микрофоном тематической конференции в паре с другим студентом группы (возможности для организации такого вида тренинга увеличились в период пандемии); 3) помощь в организационной подготовке к предстоящему мероприятию, включая общение с заказчиком по материалам для подготовки, обработка предоставленной информации, выезд на техническую проверку оборудования и связи, и т. д.; 4) участие в качестве второго запасного и/или единственного напарника на офлайн или онлайн мероприятии с синхронным переводом; 5) самостоятельный поиск, организация и выполнение заказа на синхронный перевод без участия преподавателя.

Так, представители ЭГ смогли выступить в качестве синхронных переводчиков на международных мероприятиях, организованных Росмолодежью, Россотрудничеством, Российской академией образования, РАНХиГС, Сколковским институтом науки и технологий, университетом Синергия, китайским бизнес-парком Гринвуд, Союзом предпринимателей Китая и т.д. Охват тем и форматов был довольно широким: молодежное сотрудничество в рамках БРИКС и ШОС, развитие российско-китайского образовательного сотрудничества, российско-китайские бизнес-форумы, питчи по инновационным проектам в области технологий, логистики, производства, инвестиций и проч.

Помимо этого, участникам ЭГ в период «простоя», то есть при отсутствии переводческих заказов, было настоятельно рекомендовано в качестве самостоятельной работы на постоянной основе, помимо аудиторных часов по синхронному переводу и домашних заданий, выполнять синхронный перевод в обе стороны на различные темы.

Студенты также вели дневники, в свободной форме излагая происходившие с ними изменения, а также записывая свои личные мысли и идеи о трудовом процессе.

В конце формирующего этапа в обеих группах были проведены устный опрос и анкетирование, а также сделан анализ дневниковых записей экспериментальной группы. Результаты итоговой опытно-экспериментальной проверки приводятся в табл. 3.

Что касается профессионально-терминологического критерия, то положительная динамика прослеживается в ЭГ, поскольку каждая из конференций способствовала освоению большого терминологического пласта и требовала от студентов погружения в заявленную тематику. Согласно дневниковым записям, которые вели студенты ЭГ, у них не только повысился уровень знаний по специализированным областям, но и возник неподдельный интерес к дальнейшему углублению знаний по той или иной теме.

Психологическая и эмоциональная выдержка, физическая выносливость являются одним из ключевых факторов успеха синхронного переводчика, поэтому для нас важно было обратить внимание на изменения по психофизиологическому критерию. В обеих группах наблюдается понижение низкого уровня, однако, на наш взгляд, наиболее показательными являются результаты именно в ЭГ, поскольку ее участники «были вырваны» из комфортных условий, и им приходилось справляться со всеми трудностями «на поле боя». Анализ дневников показал, что стресс перед началом работы испытывали все участники ЭГ, но после выполнения синхронного перевода отмечался эмоциональный подъем и удовлетворенность, а также появилось стремление продолжать совершенствовать свой уровень. Студенты из ЭГ согласились с тем, что для работы синхронным переводчиком необходимо укреплять физическую выносливость, поскольку нередко приходится работать в душной кабинке по несколько часов без обеда (в записях многие из них отмечали, что даже кофе-брейки часто для переводчиков «пропадали», поскольку сессии затягивались и следовали друг за другом без перерыва).

В ЭГ повысились показатели по нормативно-этическому критерию, так как ребятам приходилось самостоятельно договариваться с напарником о наиболее оптимальной рабочей раскладке, подписывать у заказчиков соответствующие документы, а также следить за своим внешним видом и поведением на площадке.

По мотивационному критерию мы наблюдаем значительное понижение в КГ, что можно объяснить отсутствием в учебном пространстве достаточных мотивов для будущих переводчиков. И наоборот, студенты из ЭГ были высоко мотивированы тем, что: 1) получали положительные отзывы от работодателей; 2) выполняли «живой» переводческий заказ; 2) получали реальную зарплату.

Одновременно с этим в ЭГ повысились показатели по рефлексивно-деятельностному критерию, что, на наш взгляд, произошло благодаря «выходу из аудитории» и повышению ответственности за качественное выполнение переводческого задания.

Подведем итоги. Опытно-экспериментальная проверка применения профессионально-деятельностного подхода в обучении будущих синхронных переводчиков-китаистов продемонстрировала необходимость интенсификации в учебно-образовательном процессе профессиональной составляющей, что предполагает активное привлечение будущих синхронных переводчиков к выполнению их трудовой функции в условиях, максимально приближенных к социальному заказу. В стрессовой ситуации, при повышении чувства ответственности у студента мобилизуются его внутренние и внешние ресурсы, происходит

Таблица 3

Итоговый уровень сформированности готовности к профессиональной деятельности синхронного переводчика-китаиста

Уровни / Критерии	КГ в %			ЭГ в %		
	выс.	сред.	низк.	выс.	сред.	низк.
Организационно-деятельностный	18	31	51	30	41	29
Стратегически-технологический	35	46	19	39	47	26
Профессионально-терминологический	16	37	47	29	55	16
Психофизиологический	28	43	29	39	44	17
Нормативно-этический	16	31	53	26	43	31
Мотивационно-деятельностный	23	28	49	62	29	9
Рефлексивно-деятельностный	21	31	48	38	40	22

Прокомментируем полученные результаты.

По организационно-деятельностному критерию уровень в ЭГ существенно вырос, в то время как в КГ он остался на изначальном низко-среднем уровне; это связано с тем, что в процессе реальной трудовой деятельности студенты ЭГ смогли пройти весь рабочий цикл синхронного переводчика: от контактов с заказчиками по всем организационным вопросам, выезда на объект для проверки связи и оборудования до самого мероприятия со всеми вводными по повестке дня, а также заполнения необходимых документов после окончания мероприятия.

По стратегически-технологическому критерию наблюдаются хорошие показатели в обеих группах, однако стоит отметить, что в КГ применение стратегий, технических приемов мы могли наблюдать только в учебном формате (материалы, упражнения и тренинги в рамках аудиторных занятий), тогда как студенты ЭГ принимали полностью самостоятельные переводческие решения на живом материале.

активация накопленных знаний, на практике быстрее отрабатываются навыки. При работе в коллективе студент формирует профессионально значимые компетенции, так называемые мягкие навыки, позволяющие ему вести переговоры с заказчиком, быть гибким, чувствовать напарника и при необходимости оказывать ему своевременную поддержку в процессе работы. При выполнении конкретного переводческого заказа повышается мотивация, так как появляется материальная составляющая (установление связей с реальными заказчиками, оплата труда), что мотивирует современных студентов, на наш взгляд, больше, чем беседы с преподавателем о важности профессии.

Очевидно, что далеко не всегда у вузов есть возможность организовать профессионально-трудовую деятельность студентов на этапе обучения. В таком случае видится необходимость в создании таких организационно-педагогических условий, которые будут максимально приближены к настоящим. Например, устраивать занятия-конференции, к которым будет осуществляться подготовка

по примеру реальных конференций, при необходимости увеличиваться продолжительность занятия (от 2 академических часов до 4 и выше), составляться программа с тематическими сессиями, спикерами и модераторами; студенты должны выбрать напарника (или его назначает «заказчик»), договориться с ним о процессе выполнения предстоящего перевода в паре и т. д.

Опыт пандемийных лет также продемонстрировал эффективность «немого» синхронного перевода в режиме онлайн, когда студенты разбиваются на пары и подключаются к онлайн-конференциям по различным тематикам, осуществляя синхронный перевод с выключенным микрофоном, но с записью на диктофон для дальнейшего анализа (это особенно полезно, учитывая тот факт, что заказы на удаленный синхронный перевод стали неотъемлемой частью профессиональной жизни синхрониста).

Каковы бы ни были реальные условия учебно-образовательного процесса, на наш взгляд, в основу его организации должен быть положен принцип, хорошо сформулированный Г.А. Атановым: «Если хочешь чему-нибудь научиться, то работай, а не учись».

Библиографический список

1. Дьюи Дж. *Школа будущего*. Москва: Госиздат, 1926.
2. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: ВЛАДОС, 1999.
3. Леонтьев А.А. *Что такое деятельностный подход в образовании?* Available at: https://psihdocs.ru/chto-takoe-deyatelenostnij-podhod-v-obrazovanii-a-a-leonteev-v2.html
4. Талалаенко Ю.А., Чурилов А.В., Джеломанова С.А. Профессионально-деятельностный подход в обучении акушерству и гинекологии на кафедре. *Университетская клиника*. 2016; Т. 12, № 2: 119–122.
5. Алехин И.А., Белянский А.А. Воспитание нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих. *Мир науки, культуры и образования*. 2022; № 6 (97): 5–7.
6. Селиверстов С.А. Деятельностный подход как практико-ориентированная основа формирования профессиональных качеств курсантов-штурманов. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2021; Т. 13, № 3 (53): 126–136.
7. Ведерникова Л.В. Методологические подходы практикоориентированной подготовки педагога в вузе. *Человек и образование*. 2019; № 2 (59): 139–146.
8. Гавриленко Н.Н. Методологические подходы к обучению переводу в вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2021; № 1 (838): 75–86.
9. Ротанова О.Н. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса для подготовки переводчиков. *Современное среднее профессиональное образование*. 2021; № 2: 42–45.
10. Ярошенко О.Н. Специфика подготовки переводчиков и развитие их профессиональной компетенции в системе высшего образования. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; № 37 (328): 120–122.
11. Тарасюк Н.А., Дорохов Р.С. Технология реализации проблемно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке переводчиков. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2010; № 2 (14): 193–199.
12. Власов А.М. Применение проектных технологий в профессиональной подготовке переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2010; Т. 16, № 3: 262–264.
13. Оберемко О.Г. Совершенствование содержания процесса профессиональной подготовки переводчиков в высшей школе. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; № 3: 253.
14. Поршнева Е.Р., Зиновьева И.Ю. Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового государственного стандарта. *Высшее образование в России*. 2011; № 3: 63–69.
15. Тарева Е.Г. Оценивание качества подготовки переводчиков (анализ зарубежных подходов). *Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы*. 2020; Т. 15: 163–165.
16. Орбодоева Л.М., Самбуева В.Б., Тараскина Я.В. Практико-ориентированный подход к подготовке выпускных квалификационных работ бакалавров лингвистики. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2021; Т. 16, № 4: 107–113.
17. Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б. Метод проектов как средство профессиональной подготовки переводчиков в вузе. *Вестник МГПУ*. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022; № 1 (45): 125–134.
18. Нечаева Н.В., Степанова М.М. Студенческие проекты в вузе: ключ к практико-ориентированной подготовке переводчиков. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2017; № 5 (72): 96–101.
19. Кондрашова Е.В., Маленьких Н.А. Интеграция практики и учебного процесса при подготовке переводчиков. *Индустрия перевода*. 2018; Т. 1: 24–30.
20. Поршнева Е.Р., Алексеева И.С., Зиновьева И.Ю. Практико-ориентированная выпускная работа в профессиональной подготовке будущих переводчиков (уровень бакалавриата). *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2021; № 3: 103–114.
21. *中国语言服务行业发展报告* (China Language Service Industry Development Report). 北京：中国翻译协会，2018.
22. Шубина И.В. Развитие образовательной среды вуза на основе деятельностного подхода. *Инновации в образовании*. 2016; № 5:101–107.
23. Павликова С.К., Фомин С.С. Чему не учат в университете: определение состава ориентированных на рынок труда компетенций в содержании подготовки переводчиков. *Педагогическое образование и наука*. 2019; № 5: 100–107.
24. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. *Образовательные технологии и общество*. 2001; Т. 4, № 4: 48–55.

References

1. D'yui Dzh. *Shkola buduschego*. Moskva: Gosizdat, 1926.
2. `El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moskva: VLADOS, 1999.
3. Leont'ev A.A. *Chto takoe deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii?* Available at: https://psihdocs.ru/chto-takoe-deyatelenostnij-podhod-v-obrazovanii-a-a-leonteev-v2.html
4. Talalaenko Yu.A., Churilov A.V., Dzhelomanova S.A. Professional'no-deyatel'nostnyj podhod v obuchenii akusherstvu i ginekologii na kafedre. *Universitetskaya klinika*. 2016; T. 12, № 2: 119-122.
5. Alehin I.A., Belyanskij A.A. Vospitanie nravstvenno-volevoj ustojchivosti u voennosluzhaschih. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 5-7.
6. Seliverstov S.A. Deyatel'nostnyj podhod kak praktiko-orientirovannaya osnova formirovaniya professional'nyh kachestv kursantov-shturmanov. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2021; T. 13, № 3 (53): 126-136.
7. Vedernikova L.V. Metodologicheskie podhody praktikoorientirovannoj podgotovki pedagoga v vuze. *Chelovek i obrazovanie*. 2019; № 2 (59): 139-146.
8. Gavrilenko N.N. Metodologicheskie podhody k obucheniyu perevodu v vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2021; № 1 (838): 75-86.
9. Rotanova O.N. Lichnostno-deyatel'nostnyj podhod kak osnova organizacii obrazovatel'nogo processa dlya podgotovki perevodchikov. *Sovremennoe srednee professional'noe obrazovanie*. 2021; № 2: 42-45.
10. Yaroshenko O.N. Specifika podgotovki perevodchikov i razvitie ih professional'noj kompetencii v sisteme vysshego obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 37 (328): 120-122.
11. Tarasyuk N.A., Dorohov R.S. Tehnologiya realizacii problemno-deyatel'nostnogo podhoda v professional'noj podgotovke perevodchikov. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 2 (14): 193-199.
12. Vlasov A.M. Primenenie proektnyh tehnologij v professional'noj podgotovke perevodchikov na osnove problemno-deyatel'nostnogo podhoda. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2010; T. 16, № 3: 262-264.
13. Oberemko O.G. Sovershenstvovanie soderzhaniya processa professional'noj podgotovki perevodchikov v vysshej shkole. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; № 3: 253.
14. Porshneva E.R., Zinov'eva I.Yu. Podgotovka professional'nyh perevodchikov v svete novogo gosudarstvennogo standarta. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; № 3: 63-69.
15. Tareva E.G. Ocenivanie kachestva podgotovki perevodchikov (analiz zarubezhnyh podhodov). *Professional'no orientirovannyj perevod: real'nost' i perspektivy*. 2020; T. 15: 163-165.
16. Orbodoeva L.M., Sambueva V.B., Taraskina Ya.V. Praktiko-orientirovannyj podhod k podgotovke vypusknyh kvalifikacionnyh rabot bakalavrov lingvistiki. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 16, № 4: 107-113.
17. Guliyanc A.B., Guliyanc S.B. Metod proektov kak sredstvo professional'noj podgotovki perevodchikov v vuze. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2022; № 1 (45): 125-134.
18. Nechaeva N.V., Stepanova M.M. Studencheskie proekty v vuze: klyuch k praktiko-orientirovannoj podgotovke perevodchikov. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2017; № 5 (72): 96-101.
19. Kondrashova E.V., Malen'kih N.A. Integraciya praktiki i uchebnogo processa pri podgotovke perevodchikov. *Industriya perevoda*. 2018; T. 1: 24-30.
20. Porshneva E.R., Alekseeva I.S., Zinov'eva I.Yu. Praktiko-orientirovannaya vypusknaya rabota v professional'noj podgotovke buduschih perevodchikov (uroven' bakalavriata). *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2021; № 3: 103-114.
21. *中国语言服务行业发展报告* (China Language Service Industry Development Report). 北京：中国翻译协会，2018.
22. Shubina I.V. Razvitie obrazovatel'noj sredy vuza na osnove deyatel'nostnogo podhoda. *Innovacii v obrazovanii*. 2016; № 5:101-107.
23. Pavlikova S.K., Fomin S.S. Chemu ne uchat v universitete: opredelenie sostava orientirovannyh na rynok truda kompetencij v soderzhanii podgotovki perevodchikov. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2019; № 5: 100-107.
24. Atanov G.A. Deyatel'nostnyj podhod v obuchenii. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2001; T. 4, № 4: 48-55.

Статья поступила в редакцию 12.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-12-15

***Voskresenskaya T.A.**, senior teacher, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia), E-mail: voskresenskayatania@mail.ru*

FORMING THE CULTURE OF PEACE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS. The article discusses the methodology for the formation of a culture of peace among elementary school students in foreign language lessons. The developed model for the formation of a culture of peace among junior schoolchildren in foreign language lessons is implemented in the MAOU NOSH No. 53. The article formulates pedagogical conditions and criteria for the formation of a culture of peace. The criteria are disclosed through a number of indicators and levels, reflecting all structural components. The article presents results on the formation of a culture of peace among elementary school students. The presented material allows concluding that the developed model for the formation of a culture of peace among primary school students is effective and allows to talk about the high levels of formation of a culture of peace among primary school students in the experimental group. The work mentions that the best way to get acquainted with the foreign language culture of primary school students is the subject "Foreign language", which makes it possible to learn the mentality, etiquette culture, customs and traditions of another society.

Key words: **model, method, methodology, culture of peace, pedagogical conditions and criteria**

***Т.А. Воскресенская,** ст. преп., Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: voskresenskayatania@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается методика формирования культуры мира обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка. Разработанная нами модель формирования культуры мира младших школьников на уроках иностранного языка реализована в МАОУ НОШ № 53. В статье сформулированы педагогические условия и критерии сформированности культуры мира. Критерии раскрыты через ряд показателей и уровней, отражающих все структурные компоненты. В статье продемонстрированы результаты формирования культуры мира обучающихся начальной школы. Представленный материал позволяет сделать вывод, что разработанная нами модель формирования культуры мира обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка эффективна, позволяет говорить о высоких уровнях сформированности культуры мира учеников начальной школы экспериментальной группы и подчеркивает, что в качестве оптимального средства знакомства с иноязычной культурой учеников младших классов является предмет «Иностранный язык», дающий возможность познавать менталитет, этикетную культуру, обычаи и традиции другого социума.

Ключевые слова: **модель, метод, методология, уровень и критерии модели, культура мира**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена обострившимися проблемами воспитания на государственном уровне, необходимостью определения статуса воспитания в нормативно-правовой базе. Обновленный ФГОС НОО – 2022 четко прописывает требования государственной политики в сфере воспитания в начальной школе в разделе «Личностные результаты: «…становление ценностного отношения к своей Родине – России… проявление сопереживания, уважения и доброжелательности, неприятие любых форм поведения, направленных на причинение физического и морального вреда другим людям». Конец XX века актуализировал проблему культуры мира, и в наше время она не только не утратила своего значения, но и продолжает нарастать в связи с возникающими новыми вызовами, кризисными явлениями, которые угрожают как мировому обществу, социому, так и отдельно взятому человеку.

В 2000 году Россия объявила формирование культуры мира в качестве приоритетного направления и предприняла меры по внедрению этой идеи в практику жизни. Исследованию иных сторон проблемы культуры мира было посвящено немало работ. Но, проведя анализ, мы пришли к выводам, что культура мира так и не стала реальным признаком массового сознания, и люди не в полной мере научились сообща взаимодействовать в жизни.

Следует сказать, что аспектом педагогики является отношение к ученику как к субъекту общения [1]. Обучающийся непосредственно состоит в процессе общения с учителями, одноклассниками, окружающими людьми. Во многом такое плотное взаимодействие сопровождается отсутствием взаимопонимания, напряженной атмосферой, конфликтами в процессе взаимодействия. Стоит отметить, что конфликтные ситуации возникают не только в школе, они сопровождают все сферы жизнедеятельности ученика, но именно образовательная система возлагает на себя проблему решения конфликтных ситуаций и обучение конструктивному поведению в конфликте [2; 3].

Как показали наши исследования, младшие школьники находятся в объективной среде в ситуации межкультурного и межнационального общения. Структура классов составляла около 22% дети – уроженцев Таджикистана, Узбекистана, 6% – дети внутренних мигрантов из Чечни и Дагестана, 3% – дети из Армении. Часто отношения в межнациональной среде сопутствовали возникновению конфликтных ситуаций не только в школе – они были присущи всем сферам жизнедеятельности младшего школьника. Стоит указать, что повышение социально-психологической напряженности жизни в последний год способствовало росту конфликтности во всем обществе. Наше исследование показало, что около 17% конфликтов происходят на основе национальной неприязни и еще около 18% в том случае, если отличная национальность является сопутствующим «отягощающим» фактором. При этом, по мнению самих участников конфликтов, этничность незначима, главное – ощущение собственной «отдельности». Неконструктивное поведение младших школьников в конфликте ведет к эмоциональному напряжению, добавляя национальный аспект, что способствует повышению эмоционального напряжения, уровня тревожности, провокациям и физическому способу защиты или нападения. Следует отметить, что умелое разрешение конфликта содействует достижению более высокого уровня развития всех участников конфликта. Такая ситуация возможна, если стороны конфликта имеют навыки конструктивного поведения в конфликтной ситуации [4].

Кроме того, рассматривая систему образования как один из основных путей передачи культурных ценностей и смыслов подрастающему поколению, мы выяснили, что на уроках иностранного языка, где как раз и происходит глубокое знакомство с иноязычной культурой, слабо используются потенциальные возможности в решении задач по достижению культуры мира и ненасилия [5].

Исходя из изложенного выше, мы считаем необходимым использовать уроки иностранного языка в начальной школе для формирования конструктивного поведения в конфликте и навыков миротворчества обучающихся. Исследуя эту проблему, мы видим, что современный школьник не обладает достаточным пониманием культуры мира и ненасилия, что позволило бы ему, осознавая причины конфликта, анализировать ход развития, последствия и методы его разрешения и на базе этого выстраивать взаимодействие с окружающими. Возникает противоречие между нарастанием числа конфликтных ситуаций в начальной школе и недостаточной (или вообще отсутствующей) подготовкой обучающихся к их преодолению. Поэтому мы считаем, что необходимо обучить младших школьников системе конфликтологических умений как можно раньше, что позволит ему творчески использовать конфликтную ситуацию, придать ей конструктивный характер. Следовательно, совершенствование конфликтного поведения необходимо учащимся и может быть осуществлено через приобретение практических навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Мы можем констатировать, что существует большая потребность педагогов начальной школы, в том числе предмета «Иностранного язык», в методическом обеспечении воспитательной работы на уроках в рамках межкультурного образования в школе.

Основные задачи статьи:

1. Описать разработанную нами модель формирования культуры мира младших школьников на уроках иностранного языка.

2. Проанализировать результативность сформированности культуры мира младшего школьника в ходе эксперимента.

Методы исследования, используемые нами: теоретические, такие как анализ проблемы и предмета исследования, целостный подход, эмпирические: диагностика состояния педагогических объектов (анализ педагогических конфликтных ситуаций и конфликтов, наблюдение, тестирование, опрос и анкетирование школьников) и выявление тенденций их развития, педагогический эксперимент [6].

Научная новизна исследования заключается в разработанной педагогической модели формирования культуры мира и миротворчества на уроках английского языка обучающихся начальной школы. Теоретическая значимость статьи заключается в описании и анализе разработанной нами структурной модели формирования культуры мира обучающихся начальной школы на уроках английского языка. Практическая значимость статьи состоит в том, описанная нами модель и анализ результатов формирования культуры мира обучающихся начальной школы на уроках английского языка может быть использована в системе образования на территории России.



Рис. 1. Модель формирования культуры мира обучающихся в начальной школе на уроках английского языка

В процессе теоретического исследования был сделан вывод, что культура мира обучающихся начальной школы является фундаментом для дальнейшего формирования культурного человека, успешного сосуществования в обществе, профессиональном сообществе и их формирование, согласно требованиям новых ФГОС, является важнейшим компонентом воспитательного процесса. Уважение к своему и другим народам строится на понимании культуры и межкультурного диалога, что становится возможным благодаря межкультурному образованию в начальной школе. Анализ научно-методических источников показал, что в настоящее время в педагогической науке существуют разные модели по формированию иноязычной компетенции, но модели формирования культуры мира на уроках иностранного языка обучающихся начальной школы в современной теории нами обнаружено не было. На основании изученных теоретических аспектов нами разработана модель формирования культуры мира обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка, которая включает в себя следующие компоненты: мотивационный, аксиологический, содержательный, организационный, технологический, рефлексивный и результативный (рис. 1). Все аспекты данной модели взаимосвязаны и отображают межкультурное образование в начальной школе. При разработке модели мы учитывали такие аспекты, как социальный заказ, ФГОС НОО нового поколения.

Методологическим основанием проектирования в нашем исследовании модели формирования культуры мира обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка является комплекс подходов: *культурологический, деятельный, системный и личностно ориентированный.*

Исследование научной литературы и собственный опыт работы учителем английского языка в начальной школе № 53 города Калининграда помогли выделить следующие принципы формирования культуры мира обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка: непрерывность, диалогичность, деятельность, творчество, системность.

Мотивационно-целевой компонент описывает внутренние желания овладения обучающимися культурой мира и представляет собой достижение цели от общего к частному: эталонная цель – формирование миротворческой личности; промежуточная цель – совершенствование уровня; частная цель – развитие признаков культуры мира, потребности в познавательной деятельности и, конечно, реализация социального заказа общества и новых ФГОС НОО.

Аксиологический аспект нацелен на создание системы установок и ценностей, овладение иноязычной культурой посредством обучения иностранному языку, позитивное реагирование обучающихся начальной школы на процесс обучения и межкультурного общения, практическое использования инструмента «иностранный язык» в специальной и соответствующей учебной деятельности и внеучебном общении.

Содержательный компонент описывает содержание обучения овладение системой общечеловеческих ценностей, правилами этикета родной и иноязычной культуры, ценностными установками мира и ненасилия, понятие толерантности, взаимопонимания дружелюбного отношения к представителям иноязычной культуры, отражает программу формирования культуры мира обучающихся начальной школы. Объединение учебной и внеучебной видов деятельности обеспечивает обогащение обучающихся опытом коммуникативного взаимодействия и культуры поведения; готовит младших школьников к межкультурной коммуникации на основе диалога культур, мира и ненасилия; способствует освоению новых видов деятельности в условиях специально организованной среды.

Организационно-деятельный компонент описывает организацию и управление педагогическим процессом и характеризуется следующими этапами: организация уроков по иностранному языку и внеурочной деятельности по формированию культуры мира и ненасилия, разработка и внедрение специальных заданий, организация обратной связи, проведение контрольных тестовых заданий, анализ результатов текущего контроля. Технологический компонент включает когнитивные, креативные, интерактивные методы; индивидуальные, групповые формы, а также средства: познавательные и этнокультурные тексты, пословицы и поговорки, комиксы на русском и иностранном языках, решение различных по характеру проблемных коммуникативных задач на иностранном языке, способствующих эффективной организации формирования культуры мира младших школьников на уроках иностранного языка.

Рефлексивно-оценочный компонент – это критерии, показатели и методы оценки: анкетирование, тестирование, проблемный метод решения коммуникативных задач.

Для доказательства эффективности разработанной и предложенной нами модели по развитию культуры мира обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка нами была разработана система необходимых критериев сформированности культуры мира: низкий, средний, высокий. В соответствии с критериями нами были представлены показатели, соотносящиеся с этими критериями.

Для оценки эффективности разработанной нами модели была организована и осуществлена опытно-экспериментальная работа на базе МАОУ НОШ № 53 города Калининграда, среди учеников 4 классов (58 человек). Экспериментальная часть нашего исследования состояла из формирующего и констатирующего этапов.

Формирующий этап исследовательской работы был выполнен в 2021–2022 гг. на базе МАОУ НОШ № 53 города Калининграда в естественных условиях, где обучающиеся имели одинаковые начальные параметры, подпавшие под опытно-экспериментальную проверку. Целью этапа исследования эксперимента явилась разработка и проверка эффективности модели формирования культуры мира обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка.

В ходе экспериментальной работы нами были достигнуты следующие результаты по формированию культуры мира обучающихся начальной школы (рис. 2).

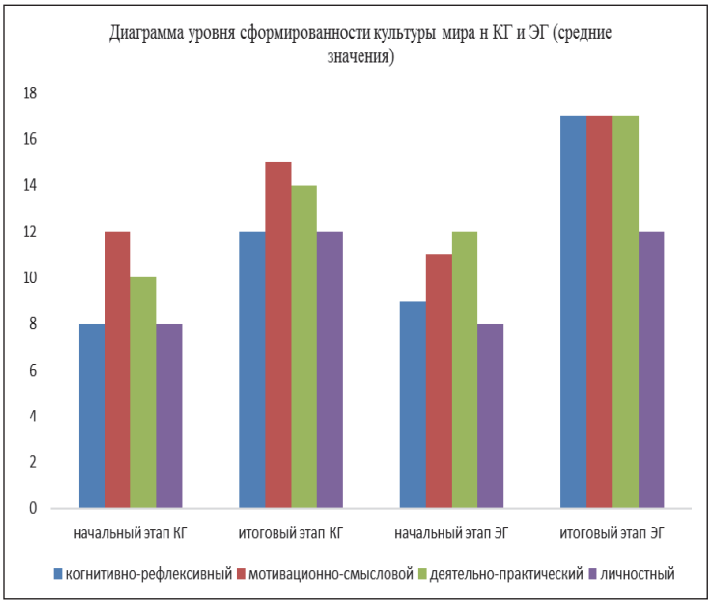


Рис. 2. Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной проверки модели формирования культуры мира обучающихся на уроках иностранного языка в начальной школе

Данные, которые мы получили в сравнении с результатами диагностики на начальном и итоговом этапах, выявили положительную динамику формирования культуры мира младших школьников на уроках иностранного языка у обучающихся эксперимеательной группы по сравнению с контрольной. Опытно-экспериментальная работа подтвердила, что формирование культуры мира младших школьников на уроках иностранного языка способствует развитию личностных качеств, повышает уровень познавательной активности, содействует проявлению нравственных аспектов личности обучающихся в диалоге с представителями иноязычной культуры, выработке терпимости и толерантности к другому мнению и дружелюбному взаимодействию с представителями другой культуры.

Таким образом, исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что разработанная нами модель формирования культуры мира обучающихся в начальной школе способствует формированию навыков межкультурного общения на основе культуры мира и ненасилия, дружелюбия и толерантности. Стоит отметить, что в качестве оптимального средства знакомства с иноязычной культурой учеников младших классов является предмет «Иностранный язык», дающий возможность познавать менталитет, этикетную культуру, обычаи и традиции другого социума.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Издательство «Эксмо», 2005.
2. Saiti A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*. 2014; № 43 (4).
3. Мухина В.С. *Возрастная психология*. Москва: Academia, 1999.
4. Блонский П.П. *Психология младшего школьника*. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
5. Бернштейн В.Л. Пути формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка. *Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII) 151*: материалы Международного научно-методического симпозиума. Пятигорск, 2005: 48–49.
6. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.

References

1. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo «`Eksmo», 2005.
2. Saiti A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership.* 2014; № 43 (4).
3. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya*. Moskva: Academia, 1999.
4. Blonskij P.P. *Psihologiya mladshego shkol'nika*. Voronezh: NPO «MOD`EK», 1997.
5. Bernshtejn V.L. Puti formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii na uroke inostrannogo yazyka. *Prepodavanie inostrannyh yazykov i kul'tur: problemy, poiski, resheniya (Lempertovskie chteniya – VII) 151*: materialy Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma. Pyatigorsk, 2005: 48-49.
6. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.

Статья поступила в редакцию 19.02.23

УДК 378.14:372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-15-17

Grishchenko A.S., *senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: alina.grishchenko.93@mail.ru*
Lobanova V.V.*, teacher, Krasnodarsky Cooperative Institute Branch of the Russian University of Cooperation (Krasnodar, Russia), E-mail: vangordon@mail.ru*

THE MAIN PROBLEMS RELATED TO TEACHING ENGLISH TECHNICAL VOCABULARY. Nowadays the aviation industry has reached "great heights": there is a growing need to build aircraft to meet the needs of people who are more and more eager to travel and are looking for easier and faster ways to travel around the world. As the number of passengers grows, the number of airlines and airports also does. They provide the fastest way of travel for the traveling population. In addition to that, there is a growing need for hiring employees in this field, the fact has also become evidence to the importance and significance of the aviation sector, which has remained underestimated in recent times. The study aims to reveal problems in teaching aviation English. Due to the terminology and specific phrases that are used in aviation English, the authors analyze and detect what students need to focus on regarding the use of the vocabulary and what the main problems are in vocabulary learning.

Key words: **English, aviation industry, aviation English, methods of teaching, technical vocabulary**

А.С. Грищенко, *ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: alina.grishchenko.93@mail.ru*
В.В. Лобанова*, преп., Краснодарский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации, г. Краснодар, E-mail: vangordon@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ОБУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

В настоящее время авиационная промышленность достигла немалых высот: растет потребность в строении воздушных судов, чтобы удовлетворить потребности людей, которые все больше и больше стремятся путешествовать и ищут легкие и быстрые способы передвижения в разные точки мира. Поскольку растет число пассажиров, то и повышается число авиакомпаний и аэропортов, которые обеспечивают самый быстрый способ передвижения для путешествующего населения. В дополнение к этому растет потребность найма сотрудников в этой области – стюардесс, авиадиспетчеров, пилотов и т. д., и этот факт свидетельствует о важности и значимости авиационного сектора, который остается недооцененным в последнее время. Данное исследование направлено на выявление проблем в обучении английскому языку в авиации. Из-за большого количества терминологии и специальных фраз, которые используются в авиационном английском, мы предприняли попытку проанализировать и определить, на чем студенты должны сосредоточиться в развитии и совершенствовании словарного запаса, а также выделить основные проблемы при его изучении.

Ключевые слова: **английский язык, авиационная промышленность, авиационный английский, способы обучения, техническая лексика**

В современном обществе знание иностранного языка является одним из важнейших требований к выпускникам на рынке труда. Поскольку английский признан международным языком, то и его преподавание имеет большое значение во всех образовательных системах нашего современного мира. По той же причине профессионально ориентированный английский язык стал быстро развивающейся ветвью английского языка как иностранного.

Актуальность исследования обусловлена тем, что будущие специалисты сталкиваются с проблемой применения английского языка, особенно в коммуникативных целях, а уровень владения английским языком при обучении будущих специалистов авиационной отрасли играет важную роль в обеспечении безопасности авиаперевозок. Согласно точке зрения Андреевой О.Б. и Прониной Е.В., «начиная свою профессиональную деятельность, будущие работники должны не просто демонстрировать знание иностранного языка, но и иметь навыки использования этого языка для общения со своими иноязычными коллегами, чтения специальной литературы на этом языке и т. д.» [1, с. 37]. Тогда применение этих навыков приведет к успешному результату на работе, поэтому, по словам Шаламовой О.О., «студенту как можно раньше необходимо почувствовать профессиональный успех как одно из важнейших условий поддержания внутренней мотивации саморазвития в профессии» [2, с. 39].

Как подчеркивает в своей работе британский лингвист Д. Вилкинс, «без грамматики можно передать мало информации, без знания слов ничего невозможно передать» [3, с. 88]. Эту же мысль озвучивает М. Льюис, утверждая, что «язык состоит из лексики, облеченной в грамматические структуры, а не грамматики, наполненной лексическими единицами» [3, с. 88]. По этой причине преподаватели английского языка должны уделять большое внимание словарному запасу в учебной программе и на занятиях в классе. Согласно лексическому подходу, в котором слова играют первостепенную роль, знать слово означает то, как следует использовать его в реальной жизни, чтобы иметь возможность общаться. Из этого следует, что правильное изучение словарного запаса требует продуктивного его использования, а также является наиболее важным компонентом для успешного овладения языком.

Как выделила в своей работе Васильева В.Э., техническая лексика – это «наиболее специфический уровень (элемент) языка науки и техники. Для лексического оформления технических текстов характерна, прежде всего, насыщенность терминами, что объясняется их спецификой, принципиальной предназначенностью, точностью, экономичностью, номинативной и различительной функцией, стилистической нейтральностью, большой информационной насыщенностью по сравнению с обычными словами» [4, с. 322]. Специализированная лексика важна для поддержания общения в той или иной области, и в каждой области есть набор технических слов. Таким образом, перед изучающими иностранный язык встает непростая задача освоения не просто его лексических единиц, а освоения специальной терминологии, относящейся к выбранной специальности. Существенно меняется и роль преподавателя изучаемого языка: все больше значения придается роли преподавателя как модератора учебного процесса, должным образом организующего его и содействующего усвоению и применению целого ряда обучающих стратегий.

При обучении технической лексики трудно определить самые важные слова и фразы, необходимые для создания надлежащего словарного запаса для ведения эффективных разговоров в конкретной профессии или сфере деятельности. Поэтому обучение значению и использованию технической лексики вносит большой вклад в изучение предметной области.

Владение языком означает не только знание словарного запаса, правил грамматики, но и норм произношения. Это сложное взаимодействие ряда навыков и умений, составляющих коммуникативные языковые навыки человека. В этом контексте следует учитывать эффективные подходы к обучению авиационному английскому языку, так как они влияют на англоязычные коммуникативные языковые навыки, которые мы различаем как лингвистические знания, и умение эффективно использовать эти знания в реальных жизненных ситуациях с целью выполнения коммуникативных целей. Углубимся в компоненты коммуникативных языковых навыков в рамках, введенных Канейлом и Суэйном [6]: грамматическая компетенция (эта компетенция, которая включает знание лексических единиц, правил морфологии, синтаксиса, грамматики и фонологии); социолингвистическая компетенция (компонент коммуникативных языковых навыков составляют социокультурные правила использования языка, знание социальных правил необходимо для производства и восприятия высказываний, соответствующих контексту, в котором используется язык); стратегическая компе-

тентность (этот компонент состоит из вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, которые могут быть задействованы для компенсации сбоев в общении); дискурсивная компетенция (компонент представляет собой способность объединять языковые структуры и языковые функции в связный и связный текст). В авиационном английском вышеупомянутые компетенции дополнительно объединяются с целью полного коммуникативного взаимодействия, обеспечивая основу для беглости и навыков понимания будущих специалистов авиационной отрасли.

Целью данного исследования является анализ методов изучения лексики английского языка, благодаря которым люди, работающие в авиационной сфере, испытывают потребность в изучении или улучшении своего английского, а также использование этих методов на занятиях. В этой статье основное внимание уделяется результатам анализа потребностей студентов, работающих в авиационной отрасли, с точки зрения словарного запаса. Из-за терминологии и специальных фраз, которые используются в их сфере, речевые обороты отличаются от традиционных выражений повседневного английского языка. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать и определить, на чем студенты должны сосредоточиться в отношении использования словарного запаса, а также указать основные проблемы при изучении профессионального английского. Практическая значимость данного исследования заключается в выявлении потребностей и проблемных областей в изучении лексики, с которыми сталкиваются учащиеся.

Научная новизна исследования заключается в том, чтобы обозначить проблемы, с которыми сталкиваются как учителя, так и ученики при изучении авиационного английского, а также методы их решения.

1. *Использование устойчивых словосочетаний*

Как известно, одна из самых больших проблем, с которыми приходится сталкиваться учащимся, состоит в том, чтобы знать, как сочетать отдельные слова друг с другом, чтобы составить осмысленное предложение. Чтобы преодолеть эту трудность, многие лингвисты и педагоги предложили применить способ изучения так называемых устойчивых словосочетаний (collocations). Ниже представлены примеры устойчивых словосочетаний и даже предложений, которые обычно встречаются в учебниках для бортпроводников:

– Fasten your seatbelt. Пристегните ремень безопасности.

– If your baggage is overweight, you have to pay extra. Если ваш багаж весит больше нормы, то вам придется заплатить за сверхнормативный багаж.

– You can check in online. Вы можете зарегистрироваться на рейс онлайн.

Эти примеры доказывают, что нельзя переводить такие предложения отдельными словами или фразами, поскольку сразу потеряется смысл этих предложений. Например, слово «overweight» имеет несколько значений: «избыточный вес», то есть оно используется в первую очередь для описания веса тела человека, второе значение этого слова «перевес, весящий больше нормы», в данном контексте нам и понадобится второе значение. Таким образом, студенты должны знать не только одно значение переводимого слова, но как минимум последующие два и учитывать контекст для их использования. «You baggage is overweight» не будет переводиться как «У вашего багажа лишний вес», а именно «Ваш багаж весит больше нормы».

Рассмотрим другой пример: «check in» – первое значение, которое нам выдает словарь, это «сдавать под расписку», затем «регистрироваться (в гостинице, на собрании и т. п.)», таким образом, в данном контексте нам необходимо применить и запомнить второе значение этого слова, поскольку «check in» подразумевает регистрацию в аэропорту для получения посадочного талона. Ниже перечислены некоторые другие примеры:

gate – 1) ворота, 2) выход;

apron – 1) фартук, 2) перрон (часть летного поля аэродрома, предназначенная для размещения воздушных судов в целях посадки и высадки пассажиров, погрузки и выгрузки багажа, почты и грузов, а также других видов обслуживания);

locker – 1) запирающийся шкафчик, 2) верхний багажный отсек салона;

take off – 1) снимать (вещи с себя), 2) взлетать;

operation – 1) операция, 2) работа;

instruments – 1) инструменты, 2) приборы и т. д.

Важность изучения устойчивой лексики, а также способность определять, где и как ее использовать, имеет решающее значение, когда речь идет об обучении студентов авиационной отрасли.

2. *Угадывание значения слова*

Поиск по словарям – не единственный способ выяснить значение слова, и, кроме того, считается, что использование словарей отрицательно влияет на достижение коммуникативной цели из-за прерывания, вызванного для поиска слова.

Угадывание значения слова обычно используется и, соответственно, дается с семантикой «обучение методом управляемых открытий» [5], так как не нужно знать каждое слово в предложении, чтобы понять общую идею того, что пишется или произносится, смысл неизвестного может быть понятен. Можно угадать, глядя на предложение под более широким углом. Даже носителям языка необязательно знать каждое существующее слово.

Однако время от времени учащиеся, в основном те, которые достигли меньшего успеха в иностранном языке, испытывают трудности в попытке угадать значение слова, когда оно встречается при чтении текста. Есть и другие способы помочь учащемуся лучше понять смысл, например, визуальные эффекты. Это полезный инструмент для демонстрации учащимся визуальных элементов, таких как угадывание значения по карточкам, жестам рук и т. д. Карни и Левин считают, что вместо прямого перевода и дополнительных объяснений неизвестной лексики визуальные материалы служат эффективным методом для учащегося [7]. Наглядные материалы, такие как видеоролики о сценариях из реальной жизни, наглядные пособия, фотографии и инструкции всегда являются хорошим способом помочь учащемуся понять смысл. Этот метод обучения возникает из-за того, что учащимся гораздо сложнее визуализировать новый словарный запас в их абстрактной форме, но когда связь между словом и значением поддерживается с помощью конкретных факторов, таких как визуальные средства, то становится намного легче построить более прочную связь между ними. В этом смысле мы поддерживаем идею Карни и Левина относительно ненужного использования прямого перевода и предполагаем, что визуальные эффекты, такие как видео и изображения, столь же хороши и более эффективны, когда речь идет о создании конкретной связи между родным языком и языком перевода [7].

3. *Произношение*

Поскольку авиационная отрасль – это сфера международных отношений, то авиакомпании, как правило, нанимают не только местных, но и иностранных сотрудников в качестве бортпроводников и пилотов, а также принимают пассажиров из разных стран. Это означает, что важность второго языка, в данном случае английского, имеет решающее значение, и он крайне необходим для достижения коммуникативной цели между пассажирами и персоналом. Наличие правильного произношения также играет большую роль в коммуникации. В своей статье Джоан Морли говорит о важности произношения и о том, как оно влияет на ход речи. Она указывает на необходимость использования всех аспектов языка, таких как произношение, прагматика, речевые акты и так далее [8]. Основная проблема заключается в том, что неправильное произношение определенного слова или неправильное применение ударного ритма и/или интонации может привести к разнице в значении.

С другой стороны, нелогично ожидать идеального произношения от «носителя языка», который может иметь акцент, от изучающего язык, который не является его носителем. Возникает вопрос: какой акцент следует учитывать как основной и наиболее распространенный? Есть много стран, которые используют английский в качестве первого: Англия, США, Канада, Австралия и т. д. Все эти страны используют английский язык в качестве основного, и все они имеют специфический акцент, который отличается как по форме, так и по звучанию. Лучший способ ответить на этот вопрос и найти точки соприкосновения – согласиться с тем, что четкое и правильное произношение более важное и необходимое, чем наличие определенного акцента.

Анализируя все вышесказанное, можно сказать, что цель исследования достигнута, а именно следующие методы помогут в изучении профессионального английского: визуальные элементы – они играют большую роль в изучении словарного запаса и запоминании его для дальнейшего использования: при знакомстве с незнакомой лексикой визуальные материалы в Power Point могут помочь учащимся в изучении авиационной лексики. Как предполагают Кларк и Лайонс, Карни и Левин, использование визуальных средств будет иметь более сильное влияние, чем просто устное объяснение неизвестного слова, и послужит эффективной опорой для учащегося [10]. Поэтому возможно, что учащимся может понадобиться больше материалов, когда дело доходит до изучения значения слова, поскольку некоторые слова имеют множественное значение. Иногда знакомое слово используется в незнакомом значении, тогда невозможно соотнести или понять значение, что вызывает ошибки при общении. Непонимание того, какое значение выбрать для одного и того же слова, является для учащихся сложной задачей.

Также было выявлено, что использование определенного слова в контексте изучаемой специальности дает ясное понимание смысла этого слова. Изучение словарного запаса с использованием устойчивых словосочетаний, а также интегрирование лексики поэтапно является более полезным методом. Основная причина, по которой учащиеся сталкиваются с проблемой, когда речь идет о говорении и чтении, связана с отсутствием уверенности при встрече с неизвестными словами. Учащиеся подчеркивают эту проблему, заявляя, что большинство из них чувствуют необходимость знать каждое слово, так как при чтении или говорении они не могут точно выразить свою мысль. Несмотря на то, что большинству из них удается понять почти каждое слово, используемое в разговоре, они по-прежнему чувствуют необходимость пользоваться словарями в тех случаях, когда не понимают то или иное слово. Это связано с тем фактом, что участники чувствуют потребность иметь контроль над каждым словом, которое они используют, а не в понимании общего смысла разговора, что было бы достаточным для достижения коммуникативной цели. Однако участники смогли угадать смысл из контекста и понять общую идею, что можно рассматривать как положительный результат в достижении коммуникативной цели. Возможное объяснение этого может быть связано с тем фактом, что значение слова, используемого в предложении, поддерживается структурой и стоящими рядом словами в предложении, что помогает и определить их значение.

Еще одно возможное решение для изучения лексики – это повторение. Помимо визуального повторения, особое внимание уделяется технике повторения. Было отмечено, что просмотр телепередач, документальных фильмов и сериалов на английском языке помогает улучшить как произношение, так и понимание слов и фраз.

Несмотря на то, что при обучении иностранному языку, особенно студентов, изучающих авиационное дело, изучение словарного запаса важнее, чем других компонентов английского языка, знания учащимися английской лексики достаточно для того, чтобы достичь эффективного общения с другими людьми.

Правильное общепринятое произношение имеет решающее значение, когда речь идет о способности вести переговоры с носителями разных языков.

В свете полученных результатов можно указать следующие основные проблемы при изучении профессионального английского: использование нестандартной фразеологии, плохой уровень английского языка и нечеткое произношение. Как утверждалось в предыдущих разделах, отсутствие надлежащих навыков произношения может негативно повлиять на уверенность учащихся в себе, надежность и способности за счет ограничения социальных взаимодействий. Крайне важно поддерживать позитивное и продуктивное социальное взаимодействие. Таким образом, мы можем сказать, что не только плохой уровень английского, но и плохое понимание того, что говорят носители с разными акцентами, могут вызвать недопонимание.

Библиографический список

1. Андреева О.Б., Пронина Е.В. К вопросу совместных стратегий преподавателя и студента, направленных на освоение специального вокабуляра при изучении английского языка как языка профессии. *Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения:* сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой. Обнинск: Закрытое акционерное общество «Издательство «Титул», 2020: 37–40.
2. Шаламова О.О. Проблема мотивации профессиональной деятельности студентов старших курсов языковых факультетов. *Актуальные проблемы востоковедения:* материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению, Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020: 36–40.
3. Чеснокова Н.Е. Обучение профессиональной иноязычной лексике студентов технических специальностей на основе упражнений со списком слов. *Вестник ТГПУ*. 2018; № 8 (197).
4. Васильева В.Э. Особенности перевода английского научно-технического текста. *Актуальные проблемы востоковедения:* Материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020: 321–326.
5. Блик Е.С. Обучение английскому языку методом управляемых открытий. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы VI Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2015: 237–240. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7134/
6. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980; Vol. 1: 1–47.
7. Carney R.N., Levin M.E., Levin J.R. Mnemonic strategies: Instructional techniques worth remembering. *Teaching Except. Child*. 1993; № 25 (4): 24–30.
8. Morley J. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly 25*. 1991: 481–520.
9. Nation I.S.P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
10. Clark R., Lyons Ch., Hoover L. *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials. Performance Improvement.* 2004.

References

1. Andreeva O.B., Pronina E.V. K voprosu sovmestnyh strategij prepodavatelya i studenta, napravlennyh na osvoenie special'nogo vokabulyara pri izuchenii anglijskogo yazyka kak yazyka professii. *Obuchenie inostrannym yazykam – sovremennye problemy i resheniya:* sbornik materialov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii imeni E.N. Solovovoj. Obninsk: Zakrytoe akcionernoe obschestvo "Izdatel'stvo "Titul", 2020: 37-40.
2. Shalamova O.O. Problema motivacii professional'noj deyatel'nosti studentov starshih kursov yazykovyh fakul'tetov. *Aktual'nye problemy vostokovedeniya:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vostokovedeniyu, Habarovsk: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 36-40.
3. Chesnokova N.E. Obuchenie professional'noj inoyazychnoj leksike studentov tehnicheskih special'nostej na osnove uprazhnenij so spiskom slov. *Vestnik TGPU*. 2018; № 8 (197).
4. Vasil'eva V.`E. Osobennosti perevoda anglijskogo nauchno-tehnicheskogo teksta. *Aktual'nye problemy vostokovedeniya:* Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po vostokovedeniyu. Habarovsk: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 321-326.
5. Blik E.S. Obuchenie anglijskomu yazyku metodom upravlyaemyh otkrytij. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2015: 237-240. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7134/
6. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980; Vol. 1: 1-47.
7. Carney R.N., Levin M.E., Levin J.R. Mnemonic strategies: Instructional techniques worth remembering. *Teaching Except. Child*. 1993; № 25 (4): 24-30.
8. Morley J. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly 25*. 1991: 481-520.
9. Nation I.S.P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
10. Clark R., Lyons Ch., Hoover L. *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials. Performance Improvement.* 2004.

Статья поступила в редакцию 25.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-17-19

Zhukova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), NUST "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*

THE PROCESS OF REGIONAL TEACHERS' TRAINING PROGRAMS DESIGN: ETHNIC AND CULTURAL ASPECT. Development of regions in conditions of dynamic ethno-cultural processes actualizes a problem of finding scientifically based ways to transform education and, accordingly, the training of teachers. It is already obvious that there is a need for changes in the model of multicultural integration, shifting the emphasis to creating conditions for integration between regions, to strengthening interaction between them. Thus, there is an objective need to develop new strategic guidelines for the design of regional educational programs for teacher training in the dynamic ethno-cultural processes. The leading strategic guidelines in the study include – taking into account the specificities of cultures, cultural diversity and cultural identity of representatives of the host and infused societies in the region, a strategic guideline based on strengthening continuous networking. Initiative projects and framework programs are considered in the article as significant components of educational programs.

Key words: **strategic guidelines, teachers' training program, ethic and cultural processes, dynamics, initiative projects, framework program**

Т.А. Жукова*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИНАМИЧНОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Развитие регионов в условиях динамичности этнокультурных процессов актуализирует проблему поиска научно обоснованных путей трансформации образования и, соответственно, подготовки педагогов. Уже очевидна необходимость изменений по модели мультикультурной интеграции, переносящей акцент на создание условий для интеграции между регионами, на усиление взаимодействия между ними. Таким образом, возникает объективная потребность разработки новых стратегических ориентиров к проектированию региональных образовательных программ подготовки педагогов в условиях динамичности этнокультурных процессов. К ведущим стратегическим ориентирам в исследовании отнесены учет особенностей культур, культурного разнообразия и культурной идентичности представителей принимающего и вливаемого социумов в регион, стратегического ориентира, в основу которого заложено усиление непрерывного сетевого взаимодействия. Инициативные проекты и рамочная программа рассмотрены в статье как значимые компоненты образовательных программ подготовки педагогов.

Ключевые слова: **стратегические ориентиры, программа подготовки педагогов, этнокультурные процессы, динамичность, инициативные проекты, рамочная программа**

На логику проектирования образовательной программы накладывается ряд условий, в частности жизненный и познавательный опыт субъектов (их готовность к взаимодействию с представителями различных культур) образовательной деятельности. Не менее важна необходимость учета взаимосвязи программы будущего педагога с учетом специфики региона.

Цель настоящего исследования – обоснование необходимости изменения в проектировании региональных программ подготовки педагогов с учетом динамичности этнокультурных процессов.

Для реализации обозначенной цели предполагается решение следующих задач: анализ теоретической литературы с целью изучения сложившихся представлений о подготовке педагогов в регионе в условиях динамичности этнокультурных процессов; обоснование стратегических ориентиров для организации подготовки педагогов.

Методы исследования: анализ научной литературы и результатов исследования по обозначенной теме исследования.

Научная значимость исследования определяется выявлением новых стратегических ориентиров для организации подготовки педагогов в регионе в условиях динамичности этнокультурных процессов.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о проектировании региональных программ подготовки педагогов в условиях динамичности этнокультурных процессов; в расширении принципа регионализации, рассматриваемого в качестве одного их приоритетных в настоящее время.

Практическая значимость исследования связана с тем, что предложенные стратегические ориентиры, их содержание (инициативные проекты и рамочная программа) могут быть использованы в образовательной практике в процессе подготовки педагогов; а также исследователями, занимающимися обозначенной проблемой исследования.

Регионализация, как известно, определяет специфику проектирования образовательных программ, ориентированных на подготовку педагогов.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования образовательная программа определяется как «совокупность учебно-методической документации, включающей в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии» [1].

На сегодняшний день определилась тенденция, когда проектирование образовательных программ подготовки педагогов осуществляется в рамках двух моделей (ассимиляционной и мультикультурной интеграционной). В первом случае исключается многообразие культур; предполагается всеобщее признание принимающей доминирующей культуры, которая выступает основой формирования нации; не допускается влияние вливаемой культуры. Во втором случае в процессе проектирования предполагается интеграция культур; признание равенства принимающей и вливаемой культур; допускаются множественные этнокультурные идентичности; изменения поведения и дальнейшего принятия вливаемых культур принимающим обществом реализуются через усиление различных форм взаимодействия. Очевидно, что изменение социокультурных условий, характеризующихся динамичностью этнокультурных процессов в регионах, включающих особенности региональной образовательной среды, культурно-исторические традиции региона, специфику конкретной территории, под влиянием которых осуществляется профессиональная подготовка, привело в первую очередь к поиску *стратегических ориентиров для проектирования образовательной программы подготовки педагогов*.

В первом приближении целесообразно выделить стратегический ориентир, предполагающий *учет особенностей культур, культурного разнообразия и культурной идентичности представителей принимающего и вливаемого социумов в регион*, представления о которых формируются с учетом динамичности этнокультурных процессов, оказывающих влияние на подготовку педагогов, что находит отражение в изменении понимания цели, результатов и содержания, заложенных в них. Цель и результат могут быть раскрыты через осознание необходимости сохранения культурной идентичности и расширений представлений о педагоге, которому необходимо организовать образовательный процесс в условиях динамичности этнокультурных процессов с учетом потребностей и интересов представителей принимающего и вливаемого в регион социумов. Такой вывод можно сделать в результате анализа работ М.В. Дюжаковой [2, с. 115], Е.В. Пискуновой [3, с. 115], А.П. Тряпицыной [4, с. 110] и других исследователей. В педагогической науке региональный компонент в образовании определяется через создание совокупности форм, соответствующих методов и способов организации системы, характерной для конкретного региона.

Принцип регионализации содержания образования может быть реализован через ознакомление обучающихся с культурой и историей своего родного края, историю своего города. Нельзя не согласиться с позицией О.Ю. Зайцевой [5, с. 109], Л.И. Смирнова [6, с. 141], Г.А. Сульдиной [7, с. 250] и др., которые отмечают тот факт, что в широком смысле назначение регионального компонента – это защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; сохранение единого образовательного пространства России.

Очевиден тот факт, что в процессе изучения межэтнических отношений в крупных городах, возможно выделить проблемы, изучение которых позволит отметить особенности реализации межэтнического диалога между принимающей и вливаемыми культурами, что наблюдается в последнее время – это, несомненно, должно найти отражение в содержании, чего, к сожалению, не наблюдается. Решение реализации обозначенного выше стратегического ориентира проектирования образовательной программы подготовки педагогов видится в осуществлении инициативных проектов, с учетом которых в дальнейшем разрабатываются «возможные варианты образовательных маршрутов будущих педагогов с учетом собственно социокультурных факторов, определенных запросов и потребностей в области образования; конкретных требований, предъявляемых к обучающимся, условий организации образовательного процесса. При этом для будущего педагога важно, во-первых, самому прогнозировать возникающие трансформации в образовании, связанные с определением типа знаний, которые должны формировать региональная и мировая школы, с сохранением культурной идентичности личности и пониманием культурного плюрализма, и отражать их в инициативных проектах как компонентах образовательных программ подготовки педагогов. Во-вторых, участвовать в расширении разнообразных образовательных практик, касаемо развития образования в мультикультурном обществе, диверсификации его компонентов и, в-третьих, в условиях изменчивости этнокультурных процессов участвовать в развитии интеграционных функций через усиление взаимодействия.

Полагаем, что инициативный проект может включать в себя различные профессиональные задачи. Приведем пример.

Пример 1.

Обобщенная формулировка задачи. Современному обществу требуются педагоги, готовые к реализации идей поликультурного образования в регионе. Наблюдения показывают, что сегодня все больше проблем возникает из-за незнания региональных особенностей. Актуален вопрос о том, как решить данную проблему.

Ключевое задание. Дайте представление об особенностях организации поликультурного образования в вашем регионе.

Контекст решения задачи. В вашем классе обучается несколько человек – представителей различных культур.

Задания, которые могут привести к решению.

– Определите, какие знания вам необходимы для решения обозначенной проблемы.

– Соберите информацию о том, как решается данная проблема в различных регионах.

– Продумайте свои возможные действия на каждом этапе организуемого вами образовательного процесса. Оцените риски.

– Оформите окончательный вариант решения задачи в виде проекта и подготовьтесь к защите.

Итак, возникает вопрос о том, как усилить взаимодействие между представителями различных культур, каким образом учитывать динамичность этнокультурных процессов в регионе. Возможное решение видится в понимании значимости еще одного *стратегического ориентира, в основу которого заложено усиление непрерывного сетевого взаимодействия*, формой реализации такого взаимодействия может стать рамочная программа.

Основной механизм функционирования рамочной программы может быть представлен следующим образом: выделяется некоторый элемент, подлежащий усвоению (например, организация образовательного процесса в полиэтническом классе в конкретном регионе); с учетом выдвинутой цели формируется многообразие вариантов дидактически целесообразного представления этого элемента (это возможно за счет проводимого анализа складываемых образовательных практик в различных образовательных учреждениях региона или регионов); на основе учета закономерностей познавательного механизма строится программа регуляции учебно-познавательной деятельности (в нашем случае – выстраивается новый механизм проектирования образовательных программ подготовки педагогов с учетом приобретенного опыта различных регионов).

Первым шагом в этом направлении в теории и практике проектирования рамочной программы стоит считать нахождение и обоснование подходов – системного и социокультурного. Системный подход позволяет детально изучить каждый регион в отдельности, проанализировать и сопоставить опыт одного региона с другими, объединив в целостную систему; социокультурный подход позволяет провести полифакторный анализ, выявить причины определения или влияния.

Вторым шагом может стать анализ ресурсных возможностей различных регионов с целью проектирования и дальнейшей реализации рамочной программы. К таковым можно отнести следующие: анализ общих данных об образовательных системах регионов; определение уровня готовности субъектов образовательного процесса к взаимодействию и интеграции; организация диагностики; разработка видов сопровождения; нормативные документы; научные исследования; образовательные программы, ориентированные на совершенствование подготовки педагогов.

Третий шаг – это собственно управление рамочной программой через выбор технологий совершенствования требований, определяющих подготовку педагогов в конкретном регионе; технологии организации интегративного простран-

ства в высшей школе, инициирующего развитие и совершенствование рамочной программы; антикризисные технологии.

Итак, обобщая изложенное выше, полагаем значимым отметить тот факт, что, определяя важность изменений в проектировании образовательных программ подготовки педагогов с учетом региональной специфики, важно исходить из следующего спектра идей, отражающих два стратегических ориентира (учет особенностей культур, культурного разнообразия и культурной идентичности представителей принимающего и вливаемого социумов в регион, стратегического ориентира, в основу которого заложено усиление непрерывного сетевого взаимодействия):

– потребность в систематическом изучении образовательных программ подготовки педагогов развивается постепенно, с учетом влияния разнообразных социокультурных факторов, изменчивости и динамичности этнокультурных процессов, позволяющих учитывать особенности принимающего и вливаемых социумов в каждый регион, и выражается в проектировании рамочных программ;

– процесс проектирования образовательных программ подготовки педагогов во многом сугубо индивидуален;

– в основе содержания образовательной программы должна быть заложена идея интеграции об особенностях культур, культурного разнообразия и культурной идентичности через реализацию инициативных проектов.

Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. Available at: www.kremlin.ru/acts/bank/43027
2. Дюжакова М.В. *Развитие педагогического образования в поликультурном обществе*: монография. Воронеж: Издательство ВГПУ, 2008.
3. Пискунова Е.В. Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы. *Научно-методические материалы*. Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2008.
4. *Современная школа: опыт модернизации*: книга для учителя. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
5. Зайцева О.Ю. Развитие принципа регионализации в теории и практике дошкольного образования. *Вестник науки ТУ*. 2001; № 4 (7): 109–112.
6. Смирнов Л.И. Регионализация образования – повышение качества подготовки специалистов. *Влияние образовательных технологий на развитие регионов России*. Вологда: Легия, 2002: 141–143.
7. Сульдина Г.А. Интеграционные процессы в образовании как фактор развития инновационного потенциала экономики региона. *Ученые записки казанского государственного университета*. 2010; № 4: 247–257.

References

1. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 № 204. Available at: www.kremlin.ru/acts/bank/43027
2. Dyuzhakova M.V. *Razvitie pedagogicheskogo obrazovaniya v polikul'turnom obschestve*: monografiya. Voronezh: Izdatel'stvo VGPU, 2008.
3. Piskunova E.V. Issledovanie sociokul'turnoj obuslovlennosti izmeneniya deyatel'nosti uchitelya sovremennoj shkoly. *Nauchno-metodicheskie materialy*. Sankt-Peterburg: OOO «Knizhnyj Dom», 2008.
4. *Sovremennaya shkola: opyt modernizacii*: kniga dlya uchitelya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2005.
5. Zajceva O.Yu. Razvitie principa regionalizacii v teorii i praktike doshkol'nogo obrazovaniya. *Vestnik nauki TU*. 2001; № 4 (7): 109-112.
6. Smirnov L.I. Regionalizaciya obrazovaniya – povyshenie kachestva podgotovki specialistov. *Vliyanie obrazovatel'nyh tehnologij na razvitie regionov Rossii*. Vologda: Legiya, 2002: 141-143.
7. Sul'dina G.A. Integracionnye processy v obrazovanii kak faktor razvitiya innovacionnogo potenciala `ekonomiki regiona. *Uchenye zapiski kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 4: 247-257.

Статья поступила в редакцию 20.02.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-19-21

Zamaeva D.M., *postgraduate (Pedagogy), teaching assistant, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: daria_zamaeva@mail.ru*

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE. The article examines the formation of foreign language qualifications among students of higher education. The work assumed methodological substantiations and practice-oriented searches. Theoretical structures of the formation of foreign language qualifications are derived. Aspects of communicative observation are collected, combined-composite approaches in the construction of the educational process are proposed. A general interpretation of communicative terminology is given. According to the author of the article, in the outside world it is important to structure the teaching process using modern technologies. Advantages of learning a foreign language in the professional field are demonstrated. Building a common methodological concept of the intensification of the educational system. Structuring of the use of modern teaching methods has been carried out. Methods of authoritative researchers in the teaching field are presented. The importance and effectiveness of the formation of language competence among university students is indicated. Possible web resources for self-mastery and improvement of language skills are listed.

Key words: **competence approach, foreign language, higher education, communicative competence**

Д.М. Замаева, *аспирант, ФГБОУ ВО Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: daria_zamaeva@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

В предложенной статье рассматриваются принципы формирования иноязычной компетенции у студентов высшей школы. Предложены методологические обоснования и практико-ориентированные концепции. Выведены теоретические структуры формирования иноязычной компетенции. Собраны аспекты коммуникативной концепции, предложены совокупно составляющие подходы в построении образовательного процесса. Дана обобщённая интерпретация коммуникативной терминологии. По мнению автора статьи, в эпоху глобализации важно выстраивать обучающий процесс в соответствии с использованием современных технологий. Продемонстрированы преимущества изучения иностранного языка в профессиональной сфере. Выстраивая общую методологическую концепцию интенсификации образовательной системы, мы осуществили структуризацию использования современных методик преподавания. Представлены методики авторитетных исследователей в преподавательской сфере. Обозначена важность и эффективность формирования языковой компетенции у студентов вуза. Перечислены возможные веб-ресурсы для самостоятельного овладения и улучшения языковых навыков.

Ключевые слова: **обучение иностранному языку, компетентностный подход, высшее образование, коммуникативная компетенция**

В условиях современной глобализации рационализация современного процесса образования в вузе сформировала профессиональную мобильность, которая, в свою очередь, сконцентрировала внимание на компетентностном подходе в образовательной среде. Знание иностранного языка для обучающихся – студентов разных направлений высшей школы – приобретает особую значимость в конкурентоспособной среде молодых специалистов. Существенно подверглась изменению позиция иностранного языка в образовательной системе. Актуальной составляющей в структуре высшего профессионального образования стал иностранный язык. Быстро развивающаяся технологическая и социальная сферы глобально оказывают огромное влияние на все структуры жизнедеятельности, образование не исключение. По утверждению Н. Хомского, «в основе любого учебного процесса располагаются врожденные знания основных лингвистических универсалий», которые развивают у молодого специалиста компетентность, которая как раз и образует «интеллектуальную и личностную способность развития навыков, умений и приобретения стороннего опыта» [1]. Таким образом, становится очевидным важность приобретения универсальных основ и грамотной подачи коммуникативной компетенции в аспекте не только профессионального, но общекультурного и социального роста.

Овладение иностранным языком как инструментом формирования профессиональной парадигмы предусматривает совокупность развития межкультурного общения, а также обеспечивает практическое применение в предметно-профессиональных целях. Осуществляя работу с коммуникативной языковой компетенцией, следует учесть интегративную составляющую, которая развивает умение взаимодействовать с языковым материалом, и передачу научной информации с помощью речевого аппарата [2]. Создавая образовательную среду, преподавателю следует учесть стимулирующее дискуссионное общение в процессе обучения. Формирование иноязычной речевой компетентности – процесс непрерывный, он формируется не только в стенах вуза, но и после его окончания, становится важным компонентом карьерного роста молодого специалиста.

Цель данной работы: выявить особенности обучения иностранным языкам у студентов вуза.

Исходя из поставленных целей, выделены задачи:

– рассмотреть необходимые теоретические виды языковой коммуникации;

– предоставить виды алгоритмизации построения практического занятия и предложить виды самостоятельных работ

Теоретическую базу составили не только педагогические тезисы, направленные на оптимизацию процесса обучения, но и, в частности, накопленные лингвистические положения и теории практической деятельности. Анализ научной литературы направлен на методико-теоретический аспект обучения иностранным языкам. В рамках практико-ориентированных идей обучения языкам, а также повышения качества подготовки специалистов накоплен широкий опыт и разработан научный базис, который нашел отражение в работах Н.Д. Гальскова, Т.В. Минакова, Г.А. Китайгородской, Е.А. Короткова, О.Г. Полякова. В области компетентностного подхода следует назвать работы отечественных практико-ориентированных педагогов, таких как И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.А. Болотов, А.А. Колесников и др., рефлексия которого создает фундамент для формирования иноязычной компетенции студентов. Интегрированный подход к изучению иностранных языков нашел отражение в формировании интерактивной компетенции в трудах M. Haley, T. Buzan, E. Hatch, T. Pica, M. Rivers, подтверждая необходимость и особую важность в рационализации и подачи эффективных методов обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Исходя из работы американского лингвиста, профессора Массачусетского университета, относящейся к теории и построению языка, Н. Хомского, датирующейся 1965 годом, в научный оборот вошло понятийное определение «компетенции преподавания». Компетенция понимается как совокупность знаний, навыков, полученного опыта и содержательных компонентов на основе сформированной современной науки.

Взаимодействие между людьми является наиболее комплексным и эффективным методом работы и усвоения материала, обеспечивающим при этом надежную и быструю основу взаимодействия речевого воспроизведения и когнитивного восприятия [1, с. 132]. В подобной коммуникации язык занимает доминирующую позицию. Антрополингвист D. Hymes в 1972 году ввёл термин «коммуникативная компетенция», утверждавший, что понятию должны подчинятся правила грамматических структур и усвоение, которое обеспечивает возможность пользоваться языком коммуниканта. Предложенный термин получил свое распространение в ходе CBE-подхода (competence – based – education), в сферу отечественного образования коммуникативная компетенция пришла в 90-х годах XX века в период ЕПВО (Европейского пространства высшего образования). Основная причина появления и активного использования термина стала триада «знания – умения – навыки», которая обеспечивает интегрированный результат образовательного процесса.

Компетентностный подход служит методологической основой реализации ФГОС. Для студентов, обучающихся в высшей школе, концепция компетентности реализуется путём субъективно накопленного опыта обучающегося, результатом которого станет познавательно- и предметно-ориентированная функция «Я Знаю», «Я применяю, практикую», «Я Создаю», «Я Стремлюсь познать и передать». Конечная цель практико-ориентированных направлений подготовки – решить ярко выраженную проблему российских учеников, которые зачастую владеют набором теоретических знаний, но при этом имеют проблемы в потенциальной реализации и применении в реальной профессиональной парадигме общества. Таким образом, компетентностный подход позволяет выстроить баланс между обучением и применением в широком жизненном базисе.

Формирование конкурентоспособного молодого профессионала осуществляется в образовательной среде. Применение групповых, проектно-ориентированных, ролевых и рефлексивных методов в структуризации компетентностного подхода служит формой развития способности налаживать профессиональную коммуникацию, вести диалог, уметь отвечать, обосновывать и отстаивать свою позицию. Благодаря уже сформированной предметно-ориентированной квалификации в высшей школе, компетентностный подход служит вектором развития пассивно накопительного процесса общеобразовательных знаний, направленных на овладение профессиональным инструментарием. Развитие данной компетенции позволяет реализовать поставленные цели:

– сформировать профессиональную языковую уверенность, самореализацию учащегося и рефлексивную составляющую;

– придать форму осознанности и важности как объекта общества;

– развить коммуникативную функцию путём взаимодействия, направленного в исследовательскую работу.

Алгоритм построения урока при компетентностном подходе

Первый этап строится с позиции целеполагания: процесс занятия формируется исходя из профессиональной повестки, которая, в свою очередь, сопровождается результативностью и подводит к итоговой концепции. Результат занятия сопровождается объёмом и универсальностью подходов, которые включают умение создавать проекты и вести коммуникативные действия. Любая цель основывается на SMART-технологии: Specific – конкретная; Measurable – измеримая; Achievable – достижимая; Realistic – реалистичная; Timed – определённая по времени. Подобный подход централизирует способность использования знаний в ходе решения сложных кейсов. При такой позиции преподаватель ищет способы улучшения понимания, воспроизведения цели для студента и участвует в формировании внутренней мотивации, побуждая при этом функциональные идеи: искать, узнавать и отстаивать свои данные.

Второй этап постановки заключается в проектной составляющей и интерпретации.

На данном этапе осуществляется предметно-ориентированное деление учебного плана на компоненты компетенции:

– теоретические компоненты – понятия, сущность, факты;

– практические компоненты – знания, умения и приобретенные навыки, проработанные с конкретными ситуациями;

– воспитательные компоненты – выражены нравственными ценностными ориентирами, сформированными на материалах учебной программы.

Также на данном этапе осуществляется определение логики профессионального восприятия: внутренние связи между содержанием программы, выработка прогнозирования и формирование концепции результатов.

При подготовке традиционного урока выполнение самостоятельных заданий определяется преподавателем. В изучаемом компетентностном подходе деятельность на самостоятельной основе воспринимается как «работа ученика, изначально спланированная и подстроенная под его цель». Образовательный замысел такой работы предполагает в качестве акцента в образовательной цепочке ставить – обучающийся, а преподаватель осуществляет лишь функцию обеспечения и предоставления условий для плодотворной работы.

Третьи этап включат в себя организационные формы развития образовательной среды. Ключевой задачей считается воссоздание идейно-творческого занятия, которое относится к исследовательскому методу. Такая концепция лишена структурированного плана, но преимущественно сопровождается различными педагогическими подходами, которые акцентируют внимание на самопрезентации и непосредственной защите проектного продукта, без внешнего контроля.

Четвёртый этап выстраивается с учётом подбора форм и методов обучения. На этом этапе особое внимание приковано к методам, которые активно охватывают зоны ответственности и инициативности. К подобным методикам относятся деловые игры, дискуссионные форматы, семинары, открытые столы, и современные разборы в формате meet up. Характерной чертой таких методик является взаимообучение, такая попытка вовлеченности в образовательный процесс обеспечивает постановку обучаемого на место оппонента, тем самым формируя и расширяя собственные границы.

Пятый этап заключается в рефлексии и подборе процедур коррекции полученных знаний и умений как практического, так и теоретического характера. Основные идеи заложены на уровне формирования у студента своей субъективной оценки результатов через эмоции (самоконтроль), мотивационную составляющую и главное – удовлетворение личных познавательных и профессиональных интересов. Подобным образом студент становится субъектом на пути проблемно-поисковой и исследовательской деятельности.

Дебаты в аудиторном классе – один из способов воссоздания компетентностно-ориентированного образования. Благодаря прениям, возникшим на почве формирования профессионально ориентированных компетенций, студенты свободно обмениваются опытом, удовлетворяют потребности поиска собственного умозаключения. Согласно рамочному методу осуществляется поиск истины [3]. Цель любых дебатов – всесторонняя проработка мыслить критично, отстаивать свою позицию и выражать собственную точку зрения. Приблизительная схема реализации такого подхода в образовании выражена в постановке вопроса, выступлениях, работе с публикой, практике аргументации и убеждения. В конце применения этого метода следует отвести время на рефлексию и уточнение выводов по предложенной тематике. Метод использования дебатов в аудитории является универсальным и способствует развитию профессиональных границ.

Вовлекающим в концепцию урока можно отнести метод ситуативного анализа (Study), который создает проблемную ситуацию и выводит на диалог, с помощью которого происходит поиск решения выведенной проблемы (casestories). Такой метод часто используют в преподавании иностранных языков, который отличается интегративностью и многоступенчатым подходом. Метод, используемый в практике преподавания и обучения языкам, способствует активизации межпредметных взаимосвязей [4]. При этом наблюдается развитие не только коммуникативных, речевых и стилеобразующих навыков, но и приоритетно профессиональных. Цель – научить применять в рамках одного вопроса (кейса) различные дифференцированные подходы из разных направлений. В высшей школе такой метод предметного анализирования ситуаций (кейсов) может быть

реализован в соответствии с потоковым объединением студентов разных нелингвистических направлений [5]. Многие исследователи отмечают ярко выраженные успехи в развитии речевой коммуникации в условиях живого общения. Таким образом, формат ролевых игр можно интегрировать в практическую деятельность любой специальности, любого уровня общей подготовки. Комплексный подход способствует активизации работы как левого полушария мозга, отвечающего за вербальную коммуникацию и логическое мышление, так и правого, отвечающего за невербальную составляющую и образное мышление. В совокупности именно задействование в процессе обучения иностранному языку двух полушарий мозга способствует эффективному запоминанию информации. По словам российского лингвиста и психолога А.А. Леонтьева [2], работа над абстрактным и логическим мышлением формирует возможность оперировать образами и понятиями, непосредственно связанными с предметной действительностью и, как следствие, получать новое познание в области языкознания.

Во внеаудиторные часы важно продолжать работать самостоятельно для осуществления комплексного подхода и развития навыков говорения, чтения, письма. В предложенных реалиях мира образовательных стратегиях по рационализации и практики коммуникативного подхода можно использовать социальную сеть как площадку для самостоятельной работы, практикуя возможность обмена информацией и эмоционального взаимодействия. В свою очередь, современные медиа обеспечат высокую мотивационную составляющую и повысят потенциал студента. При проведении сравнительного анализа современных сайтов, которые можно использовать в качестве практики, было отобрано два, в рамках которых является возможным безопасная самостоятельная и практическая работа: omegle.com, basuu.com. Изучая критерии для отбора сайтов, особое внимание мы уделяли работе с основными показателями: практикой правописания, аудиокомпоненту, чтению (визуальному чтению), восприятию информации на слух.

Общие сведения, представленные системой basuu.com, обеспечивают возможностью вести и участвовать в переписке и беседе с другими зарегистрированными пользователями, общаться в видеоформате с носителями языка, доступность языковых тренажеров – упражнений, способствующих расширению вокабулярия. Упражнения построены на базе методических указаний Rosetta Stone, которые заключаются в применении комбинированного подхода – совмещении текста, изображения и наложении звука. Благодаря такой методике студент обучается интуитивно, без отсылки к словарям. Большинство практикующих в своей работе преподавателей упоминают, что подобное восприятие формируется у людей, которые изучают свой родной (первый) язык. В свою очередь, программа позволяет носителю языка проверить, оценить и исправить работу, выполненную в упражнениях. Также данная программа включает в себя широкий спектр видеоуроков, тематических лекций, справочник по грамматическим структурам.

Образовательный веб-сервис omegle.com предоставляет работу в онлайн-режиме чата. В данной версии выбор собеседника является автоматизированным, общение анонимно (You / Stranger). Преимущественный язык коммуникации в данном сервисе английский. Доступна возможность видеочата. Подобранные практические составляющие для внеаудиторного использования расширяют и обогащают кругозор, воссоздают жизнеспособные диалоги и дискуссии, обогащают речь разговорными фразами, обеспечивают процесс рефлексии, который приводит к работе над ошибками и переосмыслению полученных знаний и информации. Важным преимуществом считается изучение не одного языка, а сразу нескольких. Наряду с коммуникативной функцией есть возможность выстроить долгосрочную и перспективную социальную связь путём взаимодействия. Подобная динамика имеет прямое отношение к теории поколений. В данных ситуациях достаточно важно быть гибким и уделять особое внимание визуальной коммуникации и эстетике, так как цифровое поколение воспринимает новую информацию линейно и мгновенно ее считывает.

Планируя практическую работу со студентами, важно заранее ознакомить со спецификой сервисных программ и очертить формы и задачи каждого, выделить глобальные преимущества такой практики и заранее определить недостатки в рамках практического использования.

В условиях современной реальности целесообразно использовать современные методы обучения, которые соответствуют процессам трансформации. Исходя из представленного материала, отметим, что освоение иноязычной компетенции с использованием компетентностного подхода станет основой формирования профессионального базиса молодого специалиста в любой области. Усвоение данной компетенции позволит установить перспективную взаимосвязь с внешним миром и расширить географию применения профессиональной деятельности. Кроме этого, посредством обладания данным навыком очертит границы межпредметных взаимосвязей и партнерства, а также послужит элементом личного роста. Компетентностный подход является уникальным синтезом развития положительных эмоций у обучающихся любого возраста и обеспечивает достаточно высокий уровень усвоения новой информации в процессе иноязычной речевой компетенции.

Библиографическое описание

1. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде. *Молодой ученый*. 2009; № 8 (8): 130–132.
2. Валиахметова Л.В., Звягинцева Е.П. Использование аутентичных текстов в профессионально ориентированной подготовке студентов как обязательный элемент лингводидактики. *Инновации в образовании*. 2021; № 12: 76–84.
3. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл, 1997.
4. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Modern Education Technologies for PreService Foreign Language Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 200: 393–397.
5. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; Vol. 154: 329–332.

References

1. Bocharnikova M.A. Ponyatie «kommunikativnaya kompetenciya» i ego stanovlenie v nauchnoj srede. *Molodoj uchenyj*. 2009; № 8 (8): 130-132.
2. Valiahmetova L.V., Zvyaginceva E.P. Ispol'zovanie autentichnyh tekstov v professional'no orientirovannoj podgotovke studentov kak obyazatel'nyj `element lingvodidaktiki. *Innovacii v obrazovanii*. 2021; № 12: 76-84.
3. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl, 1997.
4. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Modern Education Technologies for PreService Foreign Language Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; Vol. 200: 393-397.
5. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; Vol. 154: 329-332.

Статья поступила в редакцию 15.02.23

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-21-25

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

Oshkova V.A.*, student, Institute of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: vikaoshkova@gmail.com*

FEATURES OF RESEARCH WORK OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES IN AVIATION UNIVERSITY: TO THE QUESTION OF THE COMBINATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL WORK. The article attempts to identify and characterize features of scientific work (SRWS) of linguistic students of the Institute of Foreign Languages, who aspire to become translators in the future, as well as to determine the special nature of the scientific management of this work. The article presents an overview of recent publications on the role of research and development work, a private conclusion is made that the topic has not been previously considered in the aspect proposed by the authors. The authors offer a selection of student conferences, in which students of this area of study traditionally participate, characterize the topics of student research (intercultural communication, various aspects of translation work, linguistic features of Russian and foreign languages), and also evaluate the effectiveness of speakers' participation. The study is conducted to prove the importance of SRW in the educational and scientific process of the university, in the educational work of a teacher with students for the formation of professional qualities of future specialists in the field of translation.

Key words: **research work of students, student conferences, educational and scientific work of teacher with students, educational work of teacher with students, effectiveness of teaching at university**

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

***В.А. Ошкова**, студентка, Институт иностранных языков Московского авиационного института, г. Москва, E-mail: kristynasenn@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ: К ВОПРОСУ О СОЧЕТАНИИ НАУЧНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье предпринята попытка выявить и охарактеризовать особенности научной работы (НИРС) студентов-лингвистов Института иностранных языков, которые стремятся стать в будущем переводчиками, а также определить особенный характер научного руководства этой работой. В статье представлен обзор последних публикаций о роли НИРС, сделан частный вывод о том, что в предложенном авторами аспекте тема ранее не рассматривалась. Авторы предлагают выборку студенческих конференций, в которых традиционно участвуют студенты данного направления подготовки, характеризуют тематику их исследований (межкультурная коммуникация, различные аспекты переводческой работы, лингвистические особенности русского и иностранных языков), а также дают оценку результативности участия докладчиков. Проведено исследование с целью доказательства важности НИРС в учебно-научном процессе университета, в воспитательной работе преподавателя со студентами для формирования профессиональных качеств будущих специалистов в области перевода.

Ключевые слова: **научно-исследовательская работа студентов, студенческие конференции, учебно-научная работа преподавателя со студентами, воспитательная работа преподавателя со студентами, эффективность обучения в вузе**

Актуальность данной темы определяется той неоценимой ролью, которую играет в современной высшей школе научно-исследовательская работа студентов (НИРС) как одна из форм учебно-научного процесса и воспитательной работы преподавателя со студентами.

Гипотеза: научная работа студентов является важной составной частью учебно-научного процесса в Институте иностранных языков (ИИЯ) авиационного вуза и способствует развитию у студентов важных профессиональных навыков коммуникации и ведения исследовательской деятельности, а также дает возможность преподавателям через научное руководство осуществлять воспитательную работу, прививая любовь к будущей профессии.

Цель: проанализировать роль и особенности НИРС в учебно-научной и воспитательной работе, осуществляемой в Институте иностранных языков авиационного университета.

В соответствии с обозначенной целью нами определены следующие задачи: проанализировать количество и тематику публикаций студентов ИИЯ за последние 5 лет; сделать выборку всероссийских и международных конференций, в которых традиционно участвуют студенты ИИЯ; провести опрос студентов 1–2 курса с целью выявления их представлений о значимости научной работы в студенческой жизни; сформулировать особенности форм, тематики, методологии научной работы студентов-гуманитариев.

Предмет исследования **–** научно-исследовательская работа студентов в ИИЯ авиационного вуза.

Новизна данной работы определяется тем, что ранее в публикациях не освещалась проблема особенностей НИРС в ИИЯ авиационного вуза; НИРС не рассматривалась в качестве формы учебно-научной и воспитательной работы.

Обзор литературы показал, что многие авторы предпринимали попытки рассмотрения места и роли научно-исследовательской работы студентов в учебно-научном пространстве современных университетов. Так, исследовано участие в НИРС в условиях сокращения объемов преподавания фундаментальных наук в технических вузах [1]; НИРС как неотъемлемая часть обучения студентов, как подготовка к практической деятельности. [2–5]. В других работах НИРС рассматривается с точки зрения формирования у студентов навыков самостоятельной работы, исследовательского труда, овладения методикой и средствами самостоятельного решения научных задач [6]. Кроме того, исследователи пишут об участии в НИРС как способе углубить знания о будущей профессии и получить им новые навыки [7].

Как мы видим из представленного выше обзора публикаций, авторы осветили многие проблемы, касающиеся обозначенной нами тематики. Вместе с тем ни в одной работе не рассматривался аспект, указанный в формулировке нашей темы.

Научно-исследовательская работа студентов – это индивидуальная работа научного руководителя и студента, направленная на приобретение и совершенствование студентом навыков научной работы. Это подразумевает освоение правил (методов, приёмов) ведения исследовательской работы, анализа полученных данных и имеющихся публикаций по теме; формирование навыков публичного выступления и написания научных статей. НИРС в вузе призвана привить студентам интерес к участию в научной работе, научных мероприятиях, научить методологии исследований, технологии подготовки к публичным выступлениям, а также научить работать с редакциями, которые осуществляют публикационную деятельность.

НИРС можно разделить на два основных вида:

1) научная деятельность, которая проводится в рамках учебных планов студентов (реферат, курсовая работа, диплом);

2) научные работы, которые не предусмотрены учебным планом, такие как, к примеру, тезисы или доклады, написанные для участия в научных конференциях; статьи или научные проекты для внутренних конкурсов вуза, студенческие научные статьи в различных журналах, включая журналы из списка ВАК.

В нашей статье мы остановимся на втором виде НИРС – вне учебного времени.

Преподаватели, которые ведут научное руководство подготовкой научных студенческих работ, – это, как правило, опытные педагоги, способные совмещать учебную, научную и воспитательную работу. Они подбирают актуальную тематику для студенческих работ, обучают планированию научной деятельности, работе с источниками, фактами и документами, методологии проведения исследований; учат выстраивать композицию научного текста и составлять эффективную речь для выступления на конференции. В этом смысле научно-педагогическая деятельность преподавателей ИИЯ авиационного вуза в рамках руководства НИРС является не только учебно-научной деятельностью, но и составной частью воспитательной работы со студенческой молодежью.

Практически все российские университеты проводят научные студенческие мероприятия, масштаб которых определяется организационными и другими возможностями вуза. Как правило, это межвузовские, всероссийские или международные конференции. Оргкомитеты конференций не только рецензируют поступающие тексты докладов, но и определяют лучшие из них, награждая победителей дипломами 1–3 степеней. Победы студентов в подобных конференциях могут давать преимущества при поступлении в магистратуру и аспирантуру.

Научные студенческие конференции, которые ежегодно проводит авиационный институт, – это Международные конференции «Гагаринские чтения», «Авиахакатон», «Авиация и космонавтика», Всероссийская научно-техническая студенческая школа-семинар «Аэрокосмическая декада» и ряд других.

Отметим, что студенты Института иностранных языков активно занимаются научно-исследовательской работой, участвуют в мероприятиях, проводимых в рамках студенческой науки как в своем вузе, так и в других вузах Российской Федерации.

Особенностью тематики НИРС Института иностранных языков, как и других гуманитарных подразделений, является то, что «гуманитарии» не имеют лабораторий и производственных баз для выполнения исследований или апробации какого-либо производимого продукта. Студенты ИИЯ изучают и исследуют межкультурную коммуникацию, различные аспекты переводческой работы и лингвистические особенности русского и иностранных языков.

Инструментарий их научных исследований – это, как правило, работа с респондентами (в виде опроса, интервью) или выборка из текстов определенно значимых для исследования лексических единиц или др.

Методология научных студенческих работ, как правило, тоже в значительной степени ограничена методами опроса, статистики, анализа, сравнения, систематизации, обобщения.

Назовем некоторые из всероссийских и международных конференций, которые стали самыми популярными у студентов Института иностранных языков авиационного вуза: Всероссийская олимпиада студентов по иностранному языку (английский в технических вузах), которая проводится в МГТУ им. Баумана; Всероссийская национальная научная конференция молодых учёных в государственном университете Комсомольска-на-Амуре «Молодёжь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований», Молодежный научный форум «Молодые исследователи – регионам», который проводит Вологодский государственный университет; Всероссийский конкурс эссе на иностранном языке. «Дистанционное обучение иностранному языку: взгляд с другой стороны экрана» (проводит МАДИ); Международная научно-практическая конференция «Профессиональное лингвообразование» (Нижний Новгород, РАНХиГС); Всероссийская научно-практическая конференция студентов и аспирантов «Актуальные проблемы развития авиационной техники и методов ее эксплуатации» (Иркутск, МГТУ ГА); Международный Московский академический экономический форум

(МАЭФ); Международная молодежная конференция «Цифровая трансформация и искусственный интеллект: возможно ли восстание машин? – взгляд поколение Z» (Мск., Вольное экономическое общество России, РАН, Международный Союз экономистов); Всероссийская конференция для школьников и студентов им. Ж. Алферова (СПБ); Студенческая конференция «Языковое образование сегодня: культура, коммуникация и предметно-языковая интеграция» (МПГУ); Всероссийская молодёжная научно-практическая конференция «Колачёвские чтения» (Ступинский филиал МАИ); Международная молодёжная конференция «Социально-экономическое развитие России: адаптация к новой реальности» (Мск., МАИ); Всероссийская молодёжная научная конференция «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» (Казань, КНИТУ-КАИ).

Как правило, форма участия студентов в таких конференциях – заочная, но нередко студенты ИИЯ выезжают в научные командировки для выступления с докладами. Так, например, делегация студентов Института иностранных языков посещала с докладами Альметьевский филиал Казанского технического университета; в научных командировках студенты побывали в Ярославле, в Иваново, Вологде и в других городах России. Чаще всего, студенты ИИЯ возвращаются домой с призовыми местами.

За последние 5 лет (2018–2022) среди прочих студентов, активно и с победным результатом занимающихся НИРС, следует назвать Бернацкую М. [8], Слепневу Д. [9], Хабулиани Т. [10], Дебдину Е. [11], Шушакову М. [12], Кокутину А. [13; 14], Померанцева С. [15], Бегунову М. [16], Гришанович И. [17], Голубеву М. [18] и многих других.

В ходе исследования особенностей НИРС Института иностранных языков нами был проведен анализ количества и тематики опубликованных более 300 работ студентов 1–4 курса за последние 5 лет (2018–2022 гг.). Эти работы проиндексированы в РИНЦ. Интерес представляет тематика докладов, которую выбирают студенты и их научные руководители. Посмотрим некоторые из тем: «К вопросу о патриотическом воспитании в вузе: страницы истории отечественного авиационного двигателестроения, которыми мы гордимся»; «Проблемы разработки пособия по техническому английскому языку в помощь студентам лингвистам переводчикам в аэрокосмической отрасли» [13]; «Особенности подготовки пилотов к диалогу «земля – воздух» [9]; «Экспериментальный завод МАИ как база переводческой практики студентов» [11]; «Анализ семантических особенностей аэрокосмической терминологии при переводе узкоспециальных текстов» [14]; «НИРС Института иностранных языков МАИ: задачи и результаты реализации» [12].

Как видим, студенты работают в научном плане над чисто лингвистическими и страноведческими темами; над темами по аэрокосмической терминологии, межкультурной коммуникации, технологиям обучения иностранному языку; анализируют работу ИИЯ с базами практики; исследуют задачи НИРС; осваивают основы методической работы преподавателя и обосновывают предложения по воспитательной работе со студентами; изучают проблемы языковой подготовки пилотов. Это далеко не полный перечень научных направлений студенческих работ ИИЯ авиационного вуза.

Отдельно следует отметить тот факт, что в Институте иностранных языков уже с 1-го курса некоторые студенты под руководством опытных наставников – научных руководителей работают над статьями, которые публикуются в журналах, рецензируемых ВАК [20; 21; 22].

Для доказательства того, что научная работа студентов является важной составной частью учебно-научного процесса в вузе и способствует развитию важных профессиональных навыков: уметь логически мыслить, определять целеполагания, аргументировать доказательства; совершенствовать навыки переводческой деятельности и коммуникации, вести исследовательскую работу и владеть научно-теоретическим аппаратом, нами было проведено исследование в виде опроса 86 респондентов, которыми стали студенты 1–2 курса Института Иностранных языков авиационного вуза. Данные опроса, приведённые ниже в виде диаграмм, показывают ответы респондентов и их анализ

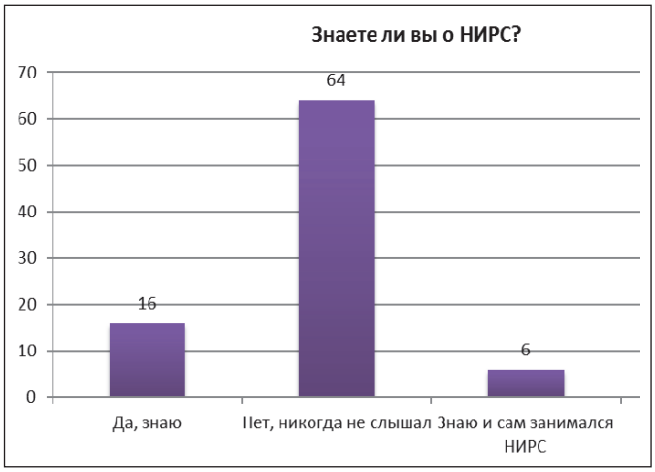


Рис. 1. Знаете ли Вы о НИРС? (Составлено авторами)

На рис. 1. представлены результаты ответов студентов на первый вопрос. Только 16 человек заявили, что знают, что такое НИРС, и 6 человек отметили, что они уже занимаются НИРС. Большинство респондентов ответили, что не знают, что такое НИРС.

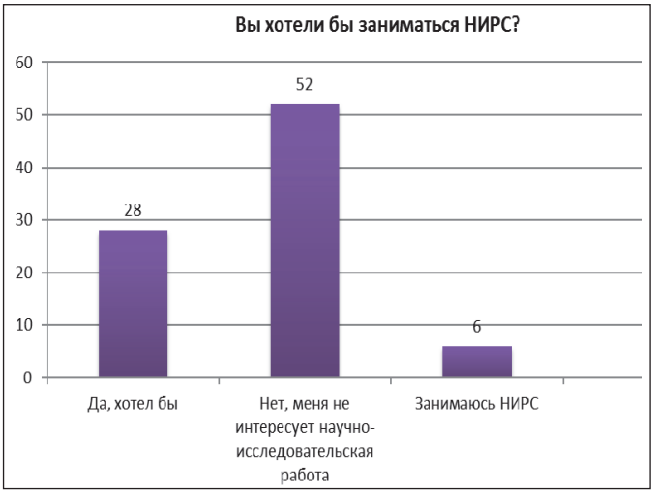


Рис. 2. Вы хотели бы заниматься НИРС? (Составлено авторами)

На рис. 2. представлены результаты ответов студентов на второй вопрос: 28 человек ответили, что хотели бы заниматься НИРС; 6 респондентов уже занимаются; 52 – не интересуются научно-исследовательской работой.



Рис. 3. Приходилось ли Вам выступать с докладом на конференции? (Составлено авторами)

Рис. 3 демонстрирует результаты ответов студентов на третий вопрос: только 5 респондентов уже выступали с докладом, а 81 пока такого опыта не имеют.

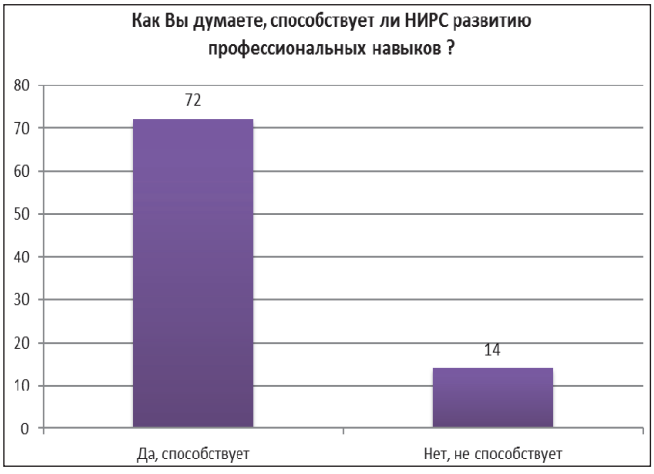


Рис. 4. Как Вы думаете, способствует ли НИРС развитию профессиональных навыков? (Составлено авторами)

Диаграммы на рис. 4. показывают, что 14 респондентов считают, что научная работа студентов не способствует развитию профессиональных навыков, а 72 респондента полагают, что НИРС положительно влияет на профессиональные навыки.



Рис. 5. Знаете ли Вы о возможных преимуществах при поступлении в магистратуру для студентов, занимающихся НИРС? (Составлено авторами)

Диаграммы (рис. 5) показывают, что 28 человек ничего не знают о преимуществах для студентов, занимающихся НИРС. Большинство респондентов интересуются данным вопросом: 58 студентов знают о данных преимуществах.



Рис. 6. Хотели бы Вы участвовать с докладом в Международных конференциях в вузе? (Составлено авторами)

На рис. 6. представлены результаты ответов студентов на вопрос об участии в международных конференциях: 28 опрошенных студентов ответили, что хотели бы участвовать с докладом; 13 респондентов боятся выступать перед аудиторией и объема подготовительной работы. Большинство студентов (45 респондентов) не стремятся принимать участие в международных конференциях в вузе.



Рис. 7. В апреле в МАИ пройдут «Гагаринские чтения». Вы планируете участвовать? (Составлено авторами)

На рис. 7 представляет результаты ответов студентов на вопрос об участии в предстоящей конференции «Гагаринские чтения – 2023»: всего 28 опрошенных студентов планируют участвовать в апреле 2023 г. в этой конференции; 58 респондентов участвовать не планируют.

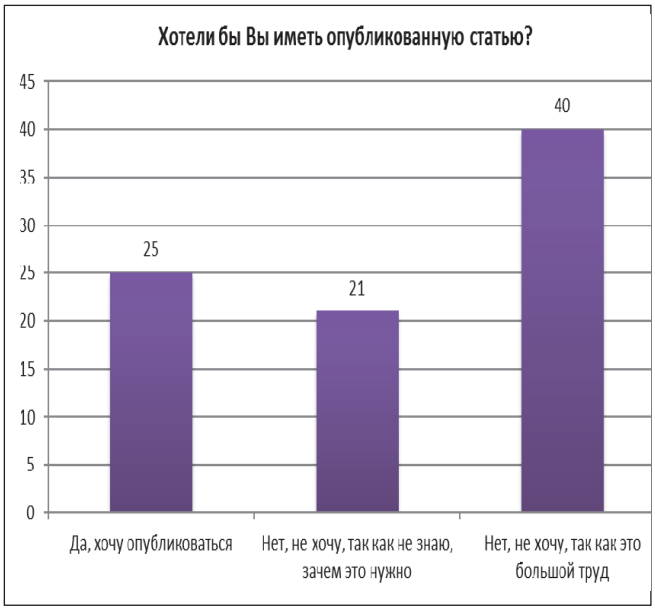


Рис. 8. Хотели бы Вы иметь опубликованную статью? (Составлено авторами)

На рис. 8. представлены результаты ответов студентов на вопрос об опубликовании научной статьи: 25 респондентов ответили, что они заинтересованы в том, чтобы стать автором опубликованной статьи; 21 студент ответил, что не хочет публиковаться, так как не знает, зачем это нужно, а большинство респондентов (40) не хотят заниматься публикационной деятельностью потому, что считают это большим трудом.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов является важной и неотъемлемой частью учебно-научного процесса в МАИ, а также составной частью воспитательной работы преподавателей, которые занимаются научным руководством студентов.

Количество опубликованных студенческих работ и их тематика говорят о том, что НИРС реально способствует подготовке студентов в процессе всего периода учебы в университете к профессиональной деятельности.

Доклады студентов на всероссийских и международных конференциях и ответы респондентов на вопросы исследования наглядно подтверждают то, что НИРС способствует развитию навыков коммуникации в будущей профессиональной сфере.

Данные опроса показали, что порядка 50% студентов Института иностранных языков хотели бы заниматься научной работой; фактический результат имеют на сегодня около 10% – это является хорошим показателем качественного состава студентов Института иностранных языков, так как в системе высшего образования (на его первой ступени (бакалавриат)) не стоит задача всеобъемлющего охвата научной деятельностью студентов.

Исследование также показало, что в развитии научной студенческой работы в Институте иностранных языков еще имеется некоторый резерв: можно привлечь дополнительную часть студентов, желающих заниматься публикациями и публичными выступлениями на конференциях.

НИРС – это не только способ более эффективного приобретения профессиональных компетенций и «площадка» для апробации студентами своих исследований, но отчасти это для студентов и форма интеллектуального досуга, интеллигентного хобби; а для их научных руководителей – возможность осуществлять не только научную, но и воспитательную работу. Она может дать определенные преимущества при поступлении в магистратуру и занять в портфолио будущего выпускника авиационного вуза почетное место.

Анализ количества и тематики публикаций студентов ИИЯ за последние 5 лет; выборка и составление перечня всероссийских и международных конференций, в которых традиционно участвуют студенты ИИЯ; исследование в виде опроса студентов 1–2 курса с целью выявления их представлений о значимости научной работы в студенческой жизни; формулировка особенностей форм, тематики, методологии научной работы студентов-гуманитариев – это результаты проведенной нами работы, которые подтверждают важность и значимость НИРС в университетской жизни. Они позволяют утверждать, что НИРС является важной составной частью учебно-научного процесса и воспитательной работы в Институте иностранных языков авиационного вуза.

Библиографический список

1. Асмыкович И.К. Роль НИРС в практической подготовке студентов технических вузов. *Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы:* материалы Международной научно-практической конференции. Витебск, 2008.
2. Морозова И.М., Волкова Ю.С. НИРС – как важнейшее средство организации и повышения практической подготовки обучающихся. *Сборники конференций НИЦ «Социосфера»*. Пенза, 2021: 15–18.
3. Папейко А.А. НИР – НИРС – учебный процесс: опыт взаимодействия. *Итоги научных исследований учёных МГУ имени А.А. Кулешова:* материалы научно-методической конференции преподавателей и сотрудников по итогам научно-исследовательской работы. Могилёв, 2017: 180–182.
4. Иванова И.К. Формирование модели специалиста на основе надпрофессиональной компетенции (НИРС). *Сибирский педагогический журнал.* 2019; № 12: 350–358.
5. Поротников М.И., Корицкая В.В. Основополагающие начала организации НИРС на кафедре ГПД. *Проблемы высшего образования.* 2012; № 1: 151–153.
6. Рудакова Е.В. Научно-исследовательская работа студентов вузов: анализ структуры и содержание НИРС. *Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы*. 2015; № 4: 168–171.
7. Иванова А.Г., Мартемьянов В.М. НИРС – шаг в профессиональной деятельности. *Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования:* сборник трудов научно-методической конференции. Томск; 2013: 339–340.
8. Бернацкая М.Т., Мельдианова А.В. Влияние внеязыковой действительности на процесс коммуникации между представителями разных культур. *Культура и цивилизация.* 2017; Т. 7, № 6А: 98–103.
9. Слепнева Д.А. Особенности подготовки пилотов к диалогу «земля-воздух». *XLVII Гагаринские чтения 2021:* сборник тезисов работ XLVII Международной молодёжной научной конференции. Москва, 2021: 1369–1370.
10. Хабулиани Т.О. Место и роль научной работы студентов-лингвистов в университетской жизни (на примере МАИ). *Профессиональное лингвообразование:* материалы XV международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2021: 337–345.
11. Дебдина Е.Г. Экспериментальный завод МАИ как база переводческой практики студентов. *XLVII Гагаринские чтения 2021:* сборник тезисов работ XLVII Международной молодёжной научной конференции. Москва, 2021: 1327–1328.
12. Шушакова М.М. Искусственный интеллект в лингвистике. *Гагаринские чтения – 2020:* сборник тезисов, докладов. Москва, 2020.
13. Кокутина А.С. Проблемы разработки пособия по техническому английскому языку в помощь студентам лингвистам-переводчикам для аэрокосмической отрасли. *Аэрокосмическая декада:* сборник трудов XV Всероссийской студенческой научной школы. Москва, 2022: 111–116.
14. Кокутина А.С. Анализ семантических особенностей аэрокосмической терминологии при переводе узкоспециальных текстов. *XLVII Гагаринские чтения 2021:* сборник тезисов работ XLVII Международной молодёжной научной конференции. Москва, 2021: 1335–1336.
15. Померанцев С.В., Мельдианова А.В. Сложноподчиненные предложения в английских и русских авиационных текстах. *Гагаринские чтения:* сборник избранных научных докладов по итогам XLV Международной молодежной научной конференции. Сборник трудов научно-исследовательских работ студентов МАИ. Москва, 2019: 64–72.
16. Бегунова М.Г., Мельдианова А.В. Нейронные сети в профессии переводчика. *Авиация и космонавтика – 2017.* Тезисы. Москва: Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет). 2017: 525–526.
17. Гришанович И.А., Мельдианова А.В. Специфика англоязычных текстов авиационно-космической тематики. *Недели науки:* Студенческая научно-практическая конференция в рамках ФИЯ МАИ-НИУ, посвящённая 100-летию со дня рождения академика В.П. Мишина. Сборник докладов. 2017: 27–35.
18. Голубева М., Зубанова С.Г. Использование текстов по истории лётного дела в формировании культурологической компетенции у будущих переводчиков. *Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания:* сборник докладов в рамках Московской молодёжной научно-практической конференции. 2015: 27–37.
19. Зубанова С.Г., Дебдина Е.Г., Деева Е.В. НИРС Института иностранных языков МАИ: задачи и результаты реализации. *Авиация и космонавтика:* тезисы XIX Международной конференции. Москва, 2020: 856–857.
20. Мельдианова А.В., Померанцев С.В. The role of borrowings in intercultural communication and in communication technologies. *Культура и цивилизация.* 2021; Т. 11, № 2А: 19–25.
21. Дебдина Е.Г., Зубанова С.Г. Обучение английскому языку и организация научной работы студентов в формате «дистант» (на примере Московского авиационного института). *Мир науки. Педагогика и психология.* 2022; Т. 10, № 4.
22. Власова С.В., Шеин А.В. Совершенствование качества профессиональной подготовки студентов МАИ на занятиях иностранным языком. *Мир науки*. 2017; Т. 5, № 3.

References

1. Asmykovich I.K. Rol' NIRS v prakticheskoj podgotovke studentov tehnicheskih vuzov. *Prakticheskaya podgotovka specialistov v usloviyah universitetskogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vitebsk, 2008.
2. Morozova I.M., Volkova Yu.S. NIRS – kak vazhnejshee sredstvo organizacii i povysheniya prakticheskoj podgotovki obuchayuschihsya. *Sborniki konferencij NIC «Sociosfera»*. Penza, 2021: 15-18.
3. Papejko A.A. NIR – NIRS – uchebnyj process: opyt vzaimodejstviya. *Itogi nauchnyh issledovanij uchenyh MGU imeni A.A. Kuleshova:* materialy nauchno-metodicheskoj konferencii prepodavatelej i sotrudnikov po itogam nauchno-issledovatel'skoj raboty. Mogilev, 2017: 180-182.
4. Ivanova I.K. Formirovanie modeli specialista na osnove nadprofessional'noj kompetencii (NIRS). *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2019; № 12: 350-358.
5. Porotnikov M.I., Korickaya V.V. Osnovopolagayuschie nachala organizacii NIRS na kafedre GPD. *Problemy vysshego obrazovaniya.* 2012; № 1: 151-153.
6. Rudakova E.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov vuzov: analiz struktury i soderzhanie NIRS. *Rossijskaya nauka i obrazovanie segodnya: problemy i perspektivy*. 2015; № 4: 168-171.
7. Ivanova A.G., Martem'yanov V.M. NIRS – shag v professional'noj deyatel'nosti. *Urovnevaya podgotovka specialistov: gosudarstvennye i mezhdunarodnye standarty inzhenernogo obrazovaniya:* sbornik trudov nauchno-metodicheskoj konferencii. Tomsk; 2013: 339-340.
8. Bernackaya M.T., Mel'dianova A.V. Vliyanie vneyazykovoj dejstvitel'nosti na process kommunikacii mezhdu predstavitelyami raznyh kul'tur. *Kul'tura i civilizaciya.* 2017; T. 7, № 6A: 98-103.
9. Slepneva D.A. Osobennosti podgotovki pilotov k dialogu «zemlya-vozduh». *XLVII Gagarinskie chteniya 2021:* sbornik tezisov rabot XLVII Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2021: 1369-1370.
10. Habuliani T.O. Mesto i rol' nauchnoj raboty studentov-lingvistov v universitetskoj zhizni (na primere MAI). *Professional'noe lingvoobrazovanie:* materialy XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod, 2021: 337-345.
11. Debdina E.G. `Eksperimental'nyj zavod MAI kak baza perevodcheskoj praktiki studentov. *XLVII Gagarinskie chteniya 2021:* sbornik tezisov rabot XLVII Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2021: 1327-1328.
12. Shushakova M.M. Iskusstvennyj intellekt v lingvistike. *Gagarinskie chteniya – 2020:* sbornik tezisov, dokladov. Moskva, 2020.
13. Kokutina A.S. Problemy razrabotki posobiya po tehnicheskomu anglijskomu yazyku v pomosch' studentam lingvistam-perevodchikam dlya a`erokosmicheskoj otrasli. *A`erokosmicheskaya dekada:* sbornik trudov XV Vserossijskoj studencheskoj nauchnoj shkoly. Moskva, 2022: 111-116.
14. Kokutina A.S. Analiz semanticheskih osobennostej a`erokosmicheskoj terminologii pri perevode uzkospecial'nyh tekstov. *XLVII Gagarinskie chteniya 2021:* sbornik tezisov rabot XLVII Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2021: 1335-1336.
15. Pomerancev S.V., Mel'dianova A.V. Slozhnopodchinennye predlozheniya v anglijskih i russkih aviacionnyh tekstah. *Gagarinskie chteniya:* sbornik izbrannyh nauchnyh dokladov po itogam XLV Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii. Sbornik trudov nauchno-issledovatel'skih rabot studentov MAI. Moskva, 2019: 64-72.
16. Begunova M.G., Mel'dianova A.V. Nejronnye seti v professii perevodchika. *Aviaciya i kosmonavtika – 2017*. Tezisy. Moskva: Moskovskij aviacionnyj institut (nacional'nyj issledovatel'skij universitet). 2017: 525-526.
17. Grishanovich I.A., Mel'dianova A.V. Specifika angloyazychnyh tekstov aviacionno-kosmicheskoj tematiki. *Nedeli nauki:* Studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya v ramkah FIYa MAI-NIU, posvyaschennaya 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika V.P. Mishina. Sbornik dokladov. 2017: 27-35.
18. Golubeva M., Zubanova S.G. Ispol'zovanie tekstov po istorii letnogo dela v formirovanii kul'turologicheskoj kompetencii u buduschih perevodchikov. *Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnogo znaniya:* sbornik dokladov v ramkah Moskovskoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2015: 27-37.
19. Zubanova S.G., Debdina E.G., Deeva E.V. NIRS Instituta inostrannyh yazykov MAI: zadachi i rezul'taty realizacii. *Aviaciya i kosmonavtika:* tezisy XIX Mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 2020: 856-857.
20. Mel'dianova A.V., Pomerancev S.V. The role of borrowings in intercultural communication and in communication technologies. *Kul'tura i civilizaciya.* 2021; T. 11, № 2A: 19-25.
21. Debdina E.G., Zubanova S.G. Obuchenie anglijskomu yazyku i organizaciya nauchnoj raboty studentov v formate «distant» (na primere Moskovskogo aviacionnogo instituta). *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2022; T. 10, № 4.
22. Vlasova S.V., Shein A.V. Sovershenstvovanie kachestva professional'noj podgotovki studentov MAI na zanyatiyah inostrannym yazykom. *Mir nauki.* 2017; T. 5, № 3.

Статья поступила в редакцию 19.02.23

УДК 37.018 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-26-28

Kazakova Yu.A., *postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: Kazakova_Yulia13@mail.ru*

DIAGNOSTICS OF SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY IN ORDER TO FORM SOCIAL INITIATIVE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article reveals results of diagnosis of self-actualization of personality in order to form social initiative among students of a pedagogical university. The relevance of the formation of social initiative among students majoring in teaching is considered. The author's positions of the concept of "Social initiative" are considered, which made it possible to conclude that social initiative is considered as an individual's ability, leadership, a way of realizing needs and as a stable quality of personality. Considering the concept of "Social initiative" as a "Personality quality", the diagnostics of the level of self-actualization of personality for the further formation of social initiative among students of a pedagogical university is carried out.

Key words: **Personal self-actualization, social initiative, student youth, personality**

Ю.А. Казакова*, аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: Kazakova_Yulia13@mail.ru*

ДИАГНОСТИКА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрываются результаты диагностики самоактуализации личности с целью формирования социальной инициативности у студентов педагогического вуза. Рассмотрена актуальность формирования социальной инициативности у студенческой молодежи – будущих педагогов. Рассмотрены авторские позиции понятия «социальная инициативность», позволившие заключить, что социальную инициативность рассматривают как способность личности, лидерство, способ реализации потребностей и как устойчивое качество личности. Рассматривая понятие социальной инициативности как качество личности, мы провели диагностику уровня самоактуализации личности для дальнейшего его формирования у студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: **самоактуализация личности, социальная инициативность, студенческая молодежь, личность**

В современных реалиях большое значение имеет поиск путей и средств, способствующих формированию социальной инициативы – качества, ориентирующего молодежь на активное участие в общественной жизни и общественно полезной деятельности.

Формирование социальной инициативности как качества личности определяет способность принимать самостоятельные решения, способность выдерживать конкуренцию, вносить личный вклад в общественно-политическую жизнь общества, ориентироваться на гуманистические ценности, что особенно важно для будущих педагогов.

Целью настоящего исследования является диагностика самоактуализации личности для формирования социальной инициативности у студентов педагогического вуза.

Основной задачей исследования является обработка результатов эмпирического метода исследования – анкетирования, диагностика самоактуализации личности для формирования социальной инициативности у студентов педагогического вуза.

Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости целенаправленного развития социальной инициативности студентов младших курсов педагогического вуза.

Для выявления теоретической значимости исследования необходимо обратиться к характеристике понятия «социальная инициативность».

Г.А. Шурухина определяет понятие социальная инициативность как «способность к осознанным, целенаправленным, активным социальным действиям; форма выражения социокультурных потребностей личности; субъективно возможная и общественно значимая основа самореализации личности и ее инициативной» [1]. Также автор характеризует понятие как «способ реализации социокультурных потребностей посредством осуществления инициативной деятельности – целенаправленных, осознанных и социально значимых действий, в процессе которых происходит самореализация личности» [2].

Э. Эриксон характеризует понятие иначе, не как способность и способ реализации, а как «лидерство, т. е. руководящая позиция личности в определенном виде деятельности».

Иная точка зрения на «социальную инициативность» у Р.С. Немова: «…социальная инициативность – это устойчивое качество человека, в котором отражается его отношение к социуму, трудовой и социально полезной деятельности и которое позволяет ему совершать социально значимые действия в ходе добровольного и ответственного выдвижения и реализации определенной общественно значимой идеи на практике» [3].

Рассмотренные авторские позиции позволяют заключить, что социальную инициативность рассматривают как способность личности, лидерство, способ реализации потребностей и как устойчивое качество личности.

Следовательно, если рассматривать социальную инициативность именно как качество личности, следует обратиться к понятию «самоактуализация личности», так как данное понятие характеризуется как наивысшая ступень самореализации личности, что является составляющим компонентом социальной инициативности [4].

Практическая значимость результатов исследования – исследование осуществлено методике «Диагностика самоактуализации личности», по результатам которой мы получили 98 ответов от студентов 1-го и 2-го курсов. В результате анализа полученных данных по диагностике самоактуализации личности были получены следующие данные (см. табл. 1).

Таблица 1

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Шкала ориентации во времени	1	55	30
Шкала ценностей	13	38	47
Шкала «Взгляд на природу человека	27	60	11
Шкала «Потребность в познании»	17	71	10
Шкала креативности	8	23	67
Шкала автономности	15	16	67
Шкала мпонтанности	14	76	8
Шкала самопонимании	18	66	14
Шкала аутосимпатии	17	66	15
Шкала контактности	13	52	33
Шкала «Гибкость в общении»	4	83	11
Результат			
Стремление к самоактуализации	**5**	**85**	**8**

Рассмотрим подробнее актуальные качества шкал, которые в совокупности способствуют формированию социальной инициативности студенческой молодежи.

Шкала ориентации во времени. Из диагностических данных мы можем сделать вывод, что получили оптимальные результаты по этой шкале. Только 1% респондентов имеют низкий уровень, что показывает, насколько группа испытуемых мотивирована на реализацию своих идей в настоящее время (см. диаграмму 1).



Диаграмма 1. Шкала ориентации во времени

Шкала ценностей. 37% опрошенных в количестве имеют высокий уровень по шкале ценностей. А. Маслоу к данной шкале относит такие ценности, как истина, доброта, сострадание, именно этими ценностями должна обладать личность для проявления социальной инициативности. Опрошенные с низким уровнем по шкале ценностей – 16% студентов – нуждаются в его повышении, чему способствуют такие педагогические технологии как воспитательная работа, проектная деятельность и другие (см. диаграмму 2).



Диаграмма 2. Уровни по шкале ценностей

Взгляд на природу человека. Высокий показатель у 11% респондентов интерпретирует их как уверенных в людей (в силу человеческих возможностей) (см. диаграмму 3).



Диаграмма 3. Результаты взглядов на природу человека

Высокую потребность в познании имеют 10% от группы опрошенных студентов. Высокая потребность в знаниях характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой для новых достижений. Респонденты с низким уровнем сформированности потребности в познании составляют 17%, а со средним – 73% (см. диаграмму 4).



Диаграмма 4. Уровень потребности в познании

Спонтанность – характерное для самоактуализированных людей качество, состоящее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру. Высокий уровень составляет 8%, средний 78% и низкий 14%. Высокий уровень данного качества благополучно влияет на формирование социальной инициативности, так как проявление инициативы требует проявления спонтанности (см. диаграмму 5).



Диаграмма 5. Уровни спонтанности

Шкала контактности в ходе исследования имеет низкие показатели. Из всех шкал именно в шкале «Контактность» мы наблюдаем один из низких уровеней сформированности – 13%, даже средний уровень сформирован всего у 53% опрошенных, но тем не менее у рассматриваемой шкалы выявлен максимальный уровень сформированности у 34% опрошенных (см. диаграмму 6).



Диаграмма 6. Уровни шкалы спонтанности

Проведя диагностику, мы получили следующие результаты. Стремление к самоактуализации личности на высоком уровне имеет 8% опрошенных, 87% – со средним уровнем, а 5% – с низким.



Диаграмма 7. Результаты стремления к самоактуализации

Библиографический список

1. Шурухина Г.А. Основные направления исследования инициативности в современной психологии. *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2013; № 4: 23–28.
2. Шурухина Г.А. Индивидуально-типические особенности проявления и гармонизации инициативности старших школьников. *Вестник РУДН*. Серия: Психология и педагогика. 2011; № 5: 116–124.
3. Шабанов А.Г. *Формирование социальной инициативности студентов средствами коучинг-технологии*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2020.
4. Федотовских Д.Я. Психологические особенности самоактуализации личности. *Исследования молодых ученых*: материалы XVI Международной научной конференции. Казань: Молодой ученый, 2021: 66–68.

References

1. Shuruhina G.A. Osnovnye napravleniya issledovaniya iniciativnosti v sovremennoj psihologii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2013; № 4: 23-28.
2. Shuruhina G.A. Individual'no-tipicheskie osobennosti proyavleniya i garmonizacii iniciativnosti starshih shkol'nikov. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2011; № 5: 116-124.
3. Shabanov A.G. *Formirovanie social'noj iniciativnosti studentov sredstvami kouching-tehnologii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
4. Fedotovskih D.Ya. Psihologicheskie osobennosti samoaktualizacii lichnosti. *Issledovaniya molodyh uchenyh*: materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kazan': Molodoj uchenyj, 2021: 66-68.

Статья поступила в редакцию 26.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-28-31

***Kanbekova R.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: kanbekovarv@mail.ru*

***Abdullina L.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: abdullina@mail.ru*

***Sattarova L.S.**, senior teacher, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: lianka_com@mail.ru*

EXPANSION AND DEEPENING OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF UNDERGRADUATES IN SOLVING AND CONSTRUCTING NUMERICAL SEQUENCE PROBLEMS. The article deals with a problem of replenishing the content of students' training in pedagogical vocational education with specific mathematical knowledge necessary for the intellectual development of students and the formation of thinking qualities, for the application of the knowledge acquired in practical activities and continuing education. The authors pay special attention in the article to the content component and the methodology of achieving the goal directly aimed at expanding and deepening the mathematical knowledge of undergraduates of primary education related to solving problems "on numerical sequences", voluminously presented in all relevant educational programs of primary school. As a research task, the authors of the article attempted to evaluate the ability of students to solve and design problems on the topic "Numerical sequences". The article summarizes the practical experience of the introduction of pedagogical conditions for the study of this topic and summarizes its results.

Key words: **numerical sequences, numerical patterns, problem solving and design**

***Р.В. Канбекова**, д-р пед. наук, проф., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: kanbekovarv@mail.ru*

***Л.Б. Абдуллина,** канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: abdullina_lb321@mail.ru*

***Л.С. Саттарова**, ст. преп., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: lianka_com@mail.ru*

РАСШИРЕНИЕ И УГЛУБЛЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ МАГИСТРАНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ И КОНСТРУИРОВАНИИ ЗАДАЧ НА ЧИСЛОВЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема пополнения содержания подготовки студентов в педагогическом профессиональном образовании конкретными математическими знаниями, необходимыми для интеллектуального развития студентов и формирования качеств мышления, для применения полученных знаний в практической деятельности и продолжения образования. Авторами особое внимание в статье уделено содержательному компоненту и методике достижения цели, непосредственно направленной на расширение и углубление математических знаний магистрантов начального образования, связанных с решением задач «на числовые последовательности», объёмно представленных во всех актуальных образовательных программах начальной школы. В качестве исследовательской задачи авторами статьи была осуществлена попытка оценить умение студентов решать и конструировать задачи на тему «Числовые последовательности». В статье обобщается практический опыт внедрения педагогических условий для решения задач на установление числовых закономерностей, и подводятся его итоги.

Ключевые слова: **числовые последовательности, числовые закономерности, решение и конструирование задач**

До недавнего времени самой главной задачей вуза являлась подготовка специалистов, чьи профессиональные и личностные качества после окончания учёбы получат спрос на рынке труда. Решение этой задачи было связано с рядом преобразований, привнесённых в учебный процесс вузов, среди которых введение в учебные планы зачётной единицы (кредит) и модульная система обучения дисциплинам.

С введением новых редакций ФГОС ВПО (в 2010 году) к результатам обучения были отнесены компетенции, включающие в себя знания, умения и навыки, что повлекло значительное изменение целей обучения в вузе. «Подготовка квалифицированных кадров в соответствии со статьёй 69 Закона об образовании (2012 г.) стала осуществляться не только для обеспечения потребностей общества и государства, но и для удовлетворения потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; углубления и расширения образования; повышения уровня научно-педагогической квалификации [1].

В педагогических вузах отмеченные изменения в целях обучения привели к трансформации требований к подготавливаемым кадрам для всех уровней школьного образования. В проживаемое время ведущими результатами высшего педагогического образования, согласно ФГОС ВПО, стали компетенции [2, с. 5]. Однако в актуальных ФГОС ВПО для педагогических вузов не обнаруживается в перечне компетенций важное для учителя требование «демонстрировать знания по содержанию преподаваемых дисциплин» [3].

В нормативных документах, касающихся подготовки современного учителя, данное требование явно (конкретно) не предъявлено: студента учат знать лишь некоторые процедуры обучения (компетенции, технологии, методики).

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании необходимости возрождения в рамках современной парадигмы высшего педагогического образования основных концептуальных положений, таких как фундаментализм и когнитивная целостность знаний содержания преподаваемых учителями дисциплин в современной российской общеобразовательной школе.

Основными задачами исследования являются следующие:

– анализ содержания в когнитивном аспекте учебников и учебных пособий по математике для студентов факультетов, готовящих учителей для начальной школы;

– описание условий, содержания, методов, способствующих демонстрации знаний преподаваемого предмета в учебном процессе начальной школы, умений самообразовываться и прививать эти навыки своим ученикам на деле;

– разработка и описание содержательного наполнения материалом для занятий, способствующих овладению математической знаниями будущими учителями начальных классов на занятиях по математическим дисциплинам в магистратуре.

Основными методами исследования явились следующие: анализ изложенных в нормативных документах основных требований, предъявляемых к подготовке педагогических кадров, и обобщение собственного многолетнего опыта преподавания дисциплин математического цикла на факультете, готовящем в вузе учителей для начальной школы.

Научная новизна данного исследования состоит в обеспечении педагогических условий для тенденции повышения уровня преподаваемых предметных знаний для студентов педагогических факультетов в рамках изучения предмета «Практикум по решению математических задач».

Теоретическая значимость представленных в статье результатов исследования заключается в конкретизации педагогических условий, способствующих углублению и расширению уровня математических знаний, получаемых в магистратуре, для успешного преподавания в начальных классах.

Практическая значимость заключается в определении содержания, методов и форм, способствующих углублению и расширению уровня математических знаний у магистрантов по теме «Числовые последовательности».

У будущих учителей начальных классов (особенно в бакалавриате) превалируют при изучении математической теории формулы и теоремы, которые поверхностно запоминаются и приводят, чаще всего, к выполнению математического задания по заданному алгоритму, а при решении задач – к формальным пошаговым действиям по образцу.

При таком положении дел на следующей ступени обучения (в магистратуре) непременно должно быть найдено место в программе дисциплины не только для полезного, продолжающего развитие интеллекта, но и для интересного содержания из области математики, при этом тесно связанного с материалом начального курса математики.

При подборе содержательного наполнения для занятий математикой мы придерживались концепции формирования современного учителя, способного и подготовленного к работе по любой из рекомендуемой Минобрнауки России образовательной программе. Кроме того, эти материалы могут быть использованы в будущей практической деятельности учителя, они должны подходить (в упрощённом виде) для подготовки младших школьников к олимпиадам. Каждое запланированное нами занятие по практикуму решения математических задач в магистратуре было связано, во-первых, общей содержательной идеей, во-вторых, решением таких нестандартных задач, по условию которых невозможно распознать в ней явно какую-либо единственную из идей.

Главной целью таких занятий становилось наряду с пополнением знаний увлечение магистрантов предметом, что рефлекторно приводит к развитию их математического мышления.

Роль математической подготовки в профессиональном образовании заключается, прежде всего, в достижении цели овладения конкретными математическими знаниями, необходимыми для применения математики в практической деятельности, изучения смежных учебных предметов, продолжения образования.

Содержание и методика достижения этой цели непосредственно связаны с решением задачи интеллектуального развития студентов, формирования качеств мышления, характерных для математической деятельности и необходимых для адаптации в обществе.

На всех этапах развития математики ученые подчёркивали её влияние на культуру мышления человека, а также на развитие таких качеств личности, как настойчивость, внимание, способность сосредоточиться [4, с. 4].

Математическая деятельность учеников в школе всегда являлась и является одним из важнейших видов учебной деятельности. Изучение математики в начальной школе, по признанию ученых-педагогов и учителей-практиков, имеет особое значение в развитии младшего школьника. Приобретенные знания и первоначальные навыки владения математическим языком помогут ему при обучении в основной школе, а также пригодятся в жизни. Изучение математики в начальной школе направлено на достижение следующих взаимосвязанных целей: математическое развитие младшего школьника, освоение начальных математических знаний и развитие интереса к математике.

В примерной программе по математике для начальной ступени образования отдельно не обозначен вид задач «на установление числовых закономерностей», хотя в учебниках математики, актуальных УМК, рекомендованных Минобрнауки России для начальной школы, они присутствуют [5; 6; 7].

Ученые-педагоги А.А. Вендина, К.А. Киричек на страницах журнала «Начальное образование» выполнили классификацию типов задач «на установление числовых закономерностей», представленных в учебниках математики [8, с. 25–31].

Ранее в учебниках и учебных пособиях по математике для студентов вузов, готовящих учителей начальных классов, присутствовала тема «Числовые последовательности» [10; 11]. В учебных пособиях, изданных позже (после 2000 года), такая тема вовсе отсутствует [12; 13; 14].

Проведённый анализ учебной литературы показал, что практически нет методических работ, посвященных обучению студентов конструированию задач по различным разделам математики, в том числе по теме «Числовые последовательности».

В качестве исследовательской задачи нами была предпринята попытка оценить уровень знаний магистрантов 1 курса по теме «Числовые последовательности» на начальном этапе изучения темы, чтобы по полученным результатам сделать вывод о необходимости пополнения их знаний по теории и практике вопроса. С целью диагностики знаний по теме были подготовлены следующие упражнения для магистрантов (испытуемых).

Задание 1. Ниже следующие числовые последовательности заданы несколькими первыми членами:

а) 1, 3, 5, 7, 9,…; б) 3, 7, 11, 15, 19,…; в) 3, 9, 27, 81, 243,…; г) 2, 5, 10, 17, 26,…;

д) $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}, \frac{1}{16}, \frac{1}{32}, \ldots$; е) $2, \frac{3}{2}, \frac{4}{3}, \ldots, \frac{81}{80}, \ldots$; ж) – 1, 1, – 1, 1,… .

Для каждого пункта условия задания выполни следующие действия:

1) продолжите заданную последовательность, записав 3 последующих члена этой последовательности; 2) найдите формулу для общего члена заданной последовательности.

Задание 2. Запишите первые пять членов, зная формулу общего члена последовательности:

а) $a_n = n^3$; б) $a_n = 1 + (-1)^n$; в) $a_n = n_{(1+(-1)^n)}$.

Были получены следующие результаты выполнения диагностических заданий: около трети из 25 человек (группа испытуемых магистрантов) выполнили все задания без существенных ошибок; более половины допустили 2–4 незначительных ошибки, четверо допустили 5 и более ошибок.

Затем в течение нескольких аудиторных занятий по практикуму решения математических задач были реализованы следующие педагогические условия. Магистрантам предлагалось «освежить» свои знания по теме «Числовые последовательности», направляя фокус внимания на повторение основных теоретических вопросов, перечисленных ниже.

1. Различные определения понятия: а) ряд чисел, идущих в определённом порядке, принято называть в математике «числовой последовательностью». Последовательность считается заданной, если известен закон её образования, т. е. правило, по которому можно определить любой член последовательности; б) числовой последовательностью называют функцию, заданную на множестве ***N*** натуральных чисел и принимающую значения в множестве ***R*** действительных чисел.

2. Известные (простейшие) примеры числовых последовательностей: а) 2, 4, 6, 8,…; б) 2, 3, 5, 7, 11,..; в) 2, 4, 8, 16, 32, ….

3. «Определённый порядок» задаёт правило, по которому можно найти любой член последовательности. В приведённых выше примерах: а) – это последовательность чётных чисел; б) – последовательность простых чисел; в) – последовательность степеней числа 2.

4. Правило, «определяющее порядок», может быть задано: а) указанием формулы её общего члена; б) словесным описанием получения каждого следующего члена числовой последовательности по определённому правилу из предыдущего (предыдущих) членов.

5. Главное требование (вопрос) в задачах из учебников математики для начальных классов сформулировано словами «разгадай закономерность», «попробуй угадать правило», «найди закономерность следования в ряду» и т. д.

6. В некоторых задачах требуется назвать 3 последующих числа (следующее число); заполнить пропуск (пропуски) и подобные задачи.

После актуализации знаний на формирующем этапе нашей исследовательской задачи магистранты выполняли задания из учебников математики для начальных классов, занимались решением и самостоятельным конструированием задач на числовые последовательности. Ниже приведены примеры заданий, взятых из учебников математики для начальных классов, предлагавшихся магистрантам. После собственного решения магистранты должны были сравнить свое решение с ожидаемым (ответом).

Задание 1. Разгадай закономерность следования чисел в ряду и заполни пропуск: 2, 12, 22, 32, 42, 52, 62, …, … [5, с. 39].

Решение. Формула $a_n = a_{n-1} + 10$ позволяет по заданному значению a_{n-1} найти значение a_n.

Задание 2. Попробуй угадать правило следования чисел последовательности, по ряду: 1, 8, 17, 28, … . Назови следующее число.

Решение. Здесь трудно указать выражение для её общего члена. Правилом является установление закономерности изменения разности между соседними членами последовательности. Разность увеличивается на 2.

Задание 3. Разгадай закономерность следования в ряду и заполни пропуски:

1, 2, 4, □, 8, □, … […] [6, с. 11].

Решение. Правило: каждое последующее число получается умножением предыдущего на одно и то же число 2. Формула $a_n = a_{n-1} \cdot 2$.

Задание 4. Дана закономерность: 11, 12, 22, 41, … Выбери из предложенных чисел те, которые могут продолжить закономерность: 51, 52, 60, 62.

Решение. Правило (закономерность) предусматривает выполнение арифметических действий над однозначными числами (цифрами многозначного числа). Значит, из предложенных чисел подходят 51 или 60, далее ряд может быть продолжен числами 52, 62.

Задание 5. Ученики посадили 20 саженцев деревьев. В 1-й день посадили 2 саженца. Каждый день они сажали на 1 саженец больше, чем в предыдущий. Сколько саженцев деревьев посадили ученики в последний день? [8, с. 25].

Решение. Удобно представить в виде таблицы.

День	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Посадили в день	2	3	4	5	6
Всего посадили	2	2 + 3	2 + 3 + 4	2 + 3 + 4 + 5	2 + 3 + 4 + 5 + 6

Задание 6. У Жени в копилке было 55 монет. За день он часть потратил, и осталось 45 монет. Ещё через день осталось 36 монет, а ещё через день 28. Дальше Женя тратил с такой же закономерностью, пока не осталось 10 монет. Сколько всего дней Женя тратил монеты? Сколько монет потратил Женя в заключительный день? [8, с. 25].

Решение. Удобно представить в виде таблицы.

День	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й
Осталось	45	36	28	21	15	10
Потратил	10	9	8	7	6	5

Задание 7. Продолжи ряд на 4 числа, сохраняя закономерность [9, с. 45].

а) 0, 36, 72, 108, …. *Решение*. Формула $a_n = a_{n-1} + 36$ позволяет по заданному значению a_{n-1} найти значение a_n;

б) 5, 6, 8, 11, 15, 20, …. *Решение*. Правилом является установление закономерности изменения разности между соседними членами последовательности. Разность увеличивается на 1;

в) 15, 14, 16, 13, 17, 12, …. *Решение*. Эта последовательность состоит из двух последовательностей: из 1-й – возрастающей: 15, 16, 17, ...; из 2-й – убывающей: 14, 13, 12, …

Задание 8. Найди, в каком месте нарушилась закономерность:

а) 35, 32, 29, 27, 24, 21, 18, … *Решение*. Вместо 27 надо написать 26, далее – 23, 20, 17;

б) 0, 12, 24, 36, 46, 58, 70, … *Решение.* Вместо числа 46 надо написать 48, далее – 60, 72.

На контрольном этапе исследовательской задачи магистранты (испытуемые) выполняли решение и конструирование задач «на числовые последовательности».

Согласно классификации задач по типам, предложенной в статье [8, с. 25–31], магистрантам было предложено сконструировать задания «на числовые последовательности», записать их условия и привести ожидаемые решения. Ниже приведены примеры выполнения заданий магистрантами.

Задание 1. Составьте по одной задаче на следующие виды установления числовых закономерностей: числовая последовательность, в которой разность между соседними членами есть постоянное число.

Пример. Рассмотри ряд чисел и запиши пропущенные числа: 1, 3, 5, 7, … , 19.

Ответ. Пропущенные числа: 9, 11, 13, 15, 17. Каждое последующее число получается прибавлением числа 2 к предыдущему.

Задание 2. Числовая последовательность, в которой разность между соседними членами меняется по определенному правилу.

Пример. 60, 62, 66, 72, … Назови следующее число. Попробуй угадать правило.

Ответ. 80. Правило: +2, +4, +6, +8 и т. д.

Задание 3. Числовая последовательность, в которой из двух предыдущих членов последовательности, по определённому правилу, получается третий член.

Пример. Разгадай закономерность следования в ряду и запиши следующее число:

0, 7, 7, 14, 21, 35, 56, …

Ответ. Правило: сумма двух предыдущих членов даёт последующий член – 91.

Задание 4. Числовая последовательность, в которой каждый последующий член получается умножением на одно и то же число предыдущего члена.

Пример. Разгадай закономерность следования в ряду и запиши и запиши два последующих члена: 1, 7, 14, 21, 35, …

Ответ. Закономерность: каждый последующий член получается умножением предыдущего члена на 7. Последующие числа 42, 49.

Задание 5. Числовая последовательность, полученная из двух (или нескольких) данных числовых последовательностей;

Пример. Разгадайте закономерность следования и запишите 4 последующих числа: 1, 1, 3, 4, 5, 7, 7, 10, 9, 13, …

Ответ. Это чередование членов двух возрастающих последовательностей: 1, 3, 5, 7, 9, … и 1, 4, 7, 10, 13, …

6. Числовая последовательность, в которой каждый последующий член получается при выполнении арифметических действий над цифрами предыдущего члена.

Пример. Ученики прочитали книгу, в которой 34 страницы. В первый день они прочитали 3 страницы книги. Каждый следующий день они читали на 2 страницы больше, чем в предыдущий день. Сколько дней ученики читали книгу? Сколько страниц ученики прочитали в последний день?

*Ответ.*5 дней. В последний день прочитали 10 страниц.

Задание 7. Установление закономерности между членами двух числовых последовательностей.

Пример. Дана закономерность: 100, 101, 210, 310, 113, … Выбери из предложенных чисел 333, 303, 321, 368 те, которые могут продолжить заданную закономерность.

Ответ. 303, 321.

Задание 8. Установление закономерности между двумя рядами чисел.

Пример. Определите, по какому правилу составлены числа нижнего ряда, и заполните пропуски:

верхний ряд: 248, 365, 199, 792;

нижний ряд: 2, 3, 1, ?, …

Ответ. 7. В нижнем ряду дана последовательность, состоящая из первых цифр (сотен) в записи чисел верхнего ряда.

Задание 9. Установление закономерности между членами последовательности, состоящей из числовых выражений.

Пример. 23 * 1 * 3 = 8, 3 * 5 * 4 = 2, 100 * 21 * 11 = 11, 12 * 8 * 5 = ?

Ответ. 4.

На контрольном этапе магистранты с интересом решали сконструированные однокурсниками задачи, обсуждали разные способы решения. Наиболее понравившиеся задачи помещали в свою методическую копилку для использования в предстоящей практической деятельности.

В ходе решения исследовательской задачи магистрантами 1 курса был разработан банк задач «на установление числовых закономерностей». Положительная динамика уровней сформированности умения решать и конструировать задачи «на установление числовых закономерностей» у магистрантов была продемонстрирована их активностью и заинтересованностью в учебном процессе.

В следующей ниже табл. показаны результаты проделанной работы: выявлена у магистрантов положительная динамика умения решать и конструировать задачи.

Таблица 1

Результаты выявления динамики уровня сформированности умения решать и конструировать задачи по теме «Числовые последовательности» у магистрантов 1 курса

Экспериментальная группа (25 человек)	Уровни сформированности		
Этапы формирования	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
Констатирующий	32%	53%	15%
Контрольный	75%	25%	0%

Анализ проделанной работы показал, что тема «Числовые последовательности» усвоена магистрантами на достаточно высоком уровне, позволяющем понять структуру задачи любого типа и проявить умения и навыки для решения задач этого раздела. Самостоятельное конструирование задач позволило углубить математические знания, способствовало развитию творческого потенциала и формированию критического мышления магистрантов.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон № 273. ФЗ от 29 декабря 2012 с изменениями 2016-2018 гг. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *ФГОС НОО третьего поколения*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/
3. Lee S. Shulman. Those Who Understand: Knowledge Growthin Teaching. *Edicational Researcher*. 1986; Vol. 15, № 2: 4–14.
4. Минаева С. Воспитательный потенциал математики. *Математика.* 2014, № 12: 5.
5. Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н., Бука Т.Б. *Математика:* учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе. 3 класс: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2015; Ч. 1.
6. Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. и др. *Математика:* учебник для общеобразовательных организаций. 3 класс: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2015; Ч. 1.
7. Рудницкая В.Н., Юдачёва Т.В. *Математика:* учебник для учащихся общеобразовательных организаций. 4 класс: в 2 ч. Москва: Вентана – Граф, 2018; Ч. 1.
8. Вендина А.А., Киричек К.А. Типология задач на установление числовых закономерностей в начальной школе. *Начальное образование*. 2022; № 1: 25–31.
9. Петерсон Л.Г. *Математика*: учебник для учащихся общеобразовательных организаций. 4 класс: в 2 ч. Москва: Ювента, 2015; Ч. 1.

10. Архипов Б.М., Катасонова А.М., Коробенок Е.В., Лельчук М.П., Рогановский Н.М. *Математика:* учебное пособие. Минск: «Вышэйшая школа», 1976.
11. Виленкин Н.Я., Пышкало А.М., Рождественская В.В., Стойлова Л.П. *Математика*: учебное пособие. Москва: Просвещение», 1977.
12. Мерзон А.Е., Добротворский А.С., Чекин А.Л. *Пособие по математике для студентов факультетов начальных классов*. Москва – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998.
13. Стойлова Л.П. *Математика*: учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
14. Канбекова Р.В. *Математика*: учебное пособие. Стерлитамак: Государственная педагогическая академия, 2007.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon № 273. FZ ot 29 dekabrya 2012 s izmeneniyami 2016-2018 gg. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *FGOS NOO tret'ego pokoleniya*. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/
3. Lee S. Shulman. Those Who Understand: Knowledge Growthin Teaching. *Edicational Researcher*. 1986; Vol. 15, № 2: 4-14.
4. Minaeva S. Vospitatel'nyj potencial matematiki. *Matematika.* 2014, № 12: 5.
5. Dorofeev G.V., Mirakova T.N., Buka T.B. *Matematika:* uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij s prilozheniem na `elektronnom nositele. 3 klass: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2015; Ch. 1.
6. Moro M.I., Bantova M.A., Bel'tyukova G.V. i dr. *Matematika:* uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij. 3 klass: v 2 ch. Moskva: Prosveschenie, 2015; Ch. 1.
7. Rudnickaya V.N., Yudacheva T.V. *Matematika:* uchebnik dlya uchaschihsya obscheobrazovatel'nyh organizacij. 4 klass: v 2 ch. Moskva: Ventana – Graf, 2018; Ch. 1.
8. Vendina A.A., Kirichek K.A. Tipologiya zadach na ustanovlenie chislovyh zakonomernostej v nachal'noj shkole. *Nachal'noe obrazovanie*. 2022; № 1: 25-31.
9. Peterson L.G. *Matematika*: uchebnik dlya uchaschihsya obscheobrazovatel'nyh organizacij. 4 klass: v 2 ch. Moskva: Yuventa, 2015; Ch. 1.
10. Arhipov B.M., Katasonova A.M., Korobenok E.V., Lel'chuk M.P., Roganovskij N.M. *Matematika:* uchebnoe posobie. Minsk: «Vysh`ejshaya shkola», 1976.
11. Vilenkin N.Ya., Pyshkalo A.M., Rozhdestvenskaya V.V., Stojlova L.P. *Matematika*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie», 1977.
12. Merzon A.E., Dobrotvorskij A.S., Chekin A.L. *Posobie po matematike dlya studentov fakul'tetov nachal'nyh klassov*. Moskva – Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD`EK», 1998.
13. Stojlova L.P. *Matematika*: uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
14. Kanbekova R.V. *Matematika*: uchebnoe posobie. Sterlitamak: Gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya, 2007.

Статья поступила в редакцию 17.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-31-33

Kantysheva A.A., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AAKantyisheva@fa.ru*

THE MAINTAINANCE OF MOTIVATION TO STUDY ENGLISH IN A NON–LINGUISTIC UNIVERSITY AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF MODERN REALITY. The article explores a topical problem of motivation to learn English that reduces among students of non-linguistic universities in connection with the current situation in the world. Firstly, the article describes theoretical aspects of motivation as a psychological phenomenon. There are listed the key incentives and interests of external and internal learning motivation. The biggest part of the research is devoted to the summarizing of practical experience in the use of effective arguments that influence the external motivation and the necessary training exercises. The article also presents methodical techniques and tasks that contribute to meeting the key psychological needs of students related to internal motivation. According to the research materials it is possible to conclude that the lecturer can successfully preserve the motivation of students to learn English by following the suggested recommendations.

Key words: **educational motivation, learning English, external and internal motivation, arguments, methodical techniques**

А.А. Кантышева, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AAKantyisheva@fa.ru*

СОХРАНЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ – ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Статья исследует актуальную на сегодняшний день проблему снижения мотивации к изучению английского языка у студентов неязыковых вузов в связи с окружающей обстановкой в мире. В статье рассматриваются теоретические аспекты мотивации как психологического явления. Далее перечисляются ключевые стимулы и интересы внешней и внутренней учебной мотивации. Большая часть исследования посвящена обобщению практического опыта применения эффективных аргументов, влияющих на внешнюю мотивацию и необходимых учебных упражнений. Также в статье представлены методические приемы и задания, способствующие удовлетворению основных потребностей учащихся, связанных с внутренней мотивацией. Материалы исследования позволяют сделать вывод, что преподаватель может успешно сохранить мотивацию студентов к изучению английского языка, выполняя предложенные рекомендации.

Ключевые слова: **учебная мотивация, изучение английского языка, внешняя и внутренняя мотивация, аргументы, методические приемы**

Большинство преподавателей неязыковых, а особенно финансовых вузов в последнее время сталкиваются с проблемой низкого уровня мотивации учащихся к изучению английского языка. Студенты аргументируют нежелание учить английский язык тем, что в связи со стремлением западных стран изолироваться от контактов с Россией изучение данного языка не пригодится им ни в будущей работе, ни в жизни в целом.

Актуальность данной проблемы не вызывает сомнений, поскольку преподавателям в настоящее время достаточно сложно убедить учащихся в ошибочности упомянутых выше аргументов, и, соответственно, во многих вузах наблюдается резкое снижение мотивации к изучению английского языка. Поэтому целью данной работы является теоретическое и практическое обоснование эффективных аргументов и методических приемов, позволяющих сохранить и повысить мотивацию к изучению английского языка у студентов, несмотря на сложную обстановку в современном мире.

Основными задачами для достижения поставленной цели являются:

– исследование определений таких понятий, как «мотивация» и «учебная мотивация»;

– выделение стимулов и интересов, влияющих на мотивацию учащихся к изучению английского языка;

– поиск и классификация убедительных для учащихся аргументов в пользу изучения английского языка;

– описание методических приемов и упражнений, повышающих мотивацию к изучению английского языка.

Для исследования проблемы в данной статье использовались в основном теоретические и эмпирические методы, такие как анализ научных статей по теме, наблюдение за образовательным процессом студентов, устные беседы с учащимися и преподавателями, а также обобщение собственного практического опыта.

Прежде чем приступить к реализации задач исследования, необходимо дать определения основным понятиям, используемым в данной работе, таким как мотивация в целом и учебная мотивация в частности.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как «сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности» [1, с. 216]. Известный ученый-психолог Зимняя И.А. дает наиболее точное определение учебной мотивации, о которой и пойдет речь в данной статье. «Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности» [1, с. 224].

«Мотивация выполняет несколько задач: побуждает студента, придает его деятельности по изучению языка индивидуальную значимость. Большая часть

исследований мотивации подтверждает фундаментальный принцип: мотивация определяет усилия, которые вкладывает студент» [2, с. 225–226].

Как уже отмечалось, учебную мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю. «Внешняя мотивация зависит от внешних обстоятельств и не связана с содержанием предмета. Внутренняя мотивация, наоборот, связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом» [3, с. 84].

Таким образом, важно отметить, что внешняя мотивация связана с практическими интересами учащихся, например, с конкретной пользой для учебы или будущей профессии. В то время как внутренняя мотивация увеличивается, если студент получает удовольствие непосредственно от процесса изучения английского языка, особенно если повышается его самооценка, а также если параллельно развиваются основные гибкие навыки.

Преподавателю необходимо воздействовать на оба типа мотивации, подбирая эффективные аргументы и используя методические приемы и соответствующие упражнения на занятиях по английскому языку в вузе. В табл. 1 представлены в порядке уменьшения значимости для учащихся основные стимулы и интересы, из которых состоит внешняя и внутренняя мотивация к изучению английского языка.

Таблица 1

Основные стимулы и интересы внешней и внутренней мотивации учащихся к изучению английского языка

Внешняя мотивация	*Внутренняя мотивация*
1. Английский язык поможет мне в будущей профессии. 2. Знание английского языка улучшит мое резюме и сделает меня более конкурентоспособным. 3. Изучая профессиональные темы на английском языке, я параллельно повышаю свои знания и умения в сфере будущей профессии. 4. Если я не сдам английский язык, то не смогу закончить университет. 5. Умение свободно общаться на английском языке поможет мне в путешествиях и в общении с новыми людьми. 6. Знание английского языка поможет понимать аутентичные фильмы, видео, песни и т. д.	1. Желание учиться, узнавать новое. 2. Чувство удовлетворения от правильно выполненного задания, найденного решения и т. п. 3. Дружелюбная атмосфера на занятии, возможность общаться с одногруппниками, дискутировать, работать в команде. 4. Возможность реализации творческого потенциала

Исходя из приведённой выше таблицы, видно, что современная ситуация наносит серьезный урон именно стимулам и интересам внешней мотивации. Еще одна причина снижения внешней мотивации – это характеристики восприятия информации поколением Z, к которому относятся студенты вузов. Как отмечают в своем исследовании Климова И.И., Мельничук М.В. и Ростовцева П.П., «основными чертами поколения Z являются следующие:

– упор на краткосрочные цели, привычка быстро получать необходимое;
– ориентация на потребление и индивидуализм» [4, с. 262].

То есть практическая польза английского языка «здесь и сейчас» для учащегося может перевешивать гипотетическую пользу для долгосрочных планов и целей.

Итак, преподавателям необходимо подобрать действительно весомые аргументы, подпитывающие внешнюю мотивацию, подкрепив их соответствующими упражнениями и заданиями. При этом не стоит забывать и о методическом обеспечении внутренней мотивации. Далее рассмотрим ключевые аргументы и контраргументы преподавателей и студентов относительно примеров, приведенных в табл. 1.

Во-первых, все чаще и чаще студенты неязыковых вузов теряют интерес к изучению английского языка, объясняя это тем, что, поскольку большинство западных компаний покинуло российский рынок и не хотят вести бизнес с российскими организациями, то и не с кем будет вести бизнес-переговоры на английском языке.

В данной ситуации преподавателю рекомендуется пояснить, что знание английского языка приветствуется не только в западных странах, он остается языком международного общения и в таких странах, как Китай, Индия и т. д. К тому же учить английский гораздо легче, чем, например, китайский. В качестве заданий, подкрепляющих приведенные аргументы, рекомендуются упражнения на основе текстов или видео, посвященных культуре и этикету стран, с которыми Россия ведет бизнес в настоящее время. Далее возможны ролевые или деловые игры, имитирующие переговоры в изученных странах на английском языке, с соблюдением тонкостей этикета и делового протокола.

Эффективным для закрепления указанного выше стимула внешней мотивации будет также метод кейсов, или кейс-стади. «Кейсы, как правило, основываются на аутентичном материале, который знакомит студентов с реальными проблемами, требующими анализа и решения. Сущность исследуемого метода, исходя из его названия, заключается в нахождении решения после анализа» [5, с. 167]. Рекомендуется рассматривать различные реальные истории, связанные, например, с неудачами в переговорах, обсуждать причины и последствия, искать решения проблемы.

Подобная стратегия эффективна и с вопросом конкурентоспособности, и заполнения резюме. Можно предложить студентам изучить реально существующие примеры резюме, обращая внимание на наличие пункта о свободном владении английским языком, и создать свои резюме на основе предложенных образцов. Преподавателю также рекомендуется найти в Интернете истории о собеседованиях в различных странах, основанные на личном опыте, например, на форумах или в блогах, в которых на решение работодателя повлиял бы именно тот факт, что кандидат владел (или не владел) английским языком. Чтение или просмотр данного материала, обсуждение его с учащимися и самостоятельный поиск примеров, безусловно, будут иметь положительное влияние на внешнюю сторону учебной мотивации.

Что касается третьего пункта таблицы, то здесь мы в первую очередь говорим о таком термине, как «междисциплинарные связи». «В современных исследованиях подчеркивается обязательный характер междисциплинарного взаимодействия в ходе обучения иностранным языкам, причем на всех этапах обучения, начиная со школы. Профессионализация обучения иностранному языку является принципиальным условием повышения конкурентоспособности специалистов» [6, с. 262].

То есть необходимо обсуждать с учащимися на английском языке теоретические и практические вопросы тех дисциплин, которые они проходят на данный момент или уже прошли. В этом случае у студентов будет возможность повторить пройденный на русском языке материал и заполнить пробелы в знаниях, если таковые есть.

Четвертым пунктом стимулов внешней мотивации, исходя из табл. 1, выступает так называемая отрицательная мотивация. «Внешняя отрицательная мотивация характеризует стремление избежать отрицательной оценки, негативного отношения со стороны преподавателей или сокурсников» [7, с. 52]. Отрицательная мотивация не является долгосрочной и сильной. Если преподаватель убеждает студентов учить английский, используя только угрозы, пугая тем, что не аттестует учащихся, и они не смогут окончить университет, то данная стратегия не может считаться эффективной.

Во-первых, многие студенты будут постоянно находиться в состоянии стресса, что препятствует активизации их познавательных и творческих способностей. Во-вторых, некоторые студенты могут относиться к подобным угрозам с беспечностью, надеясь списать на экзаменах или каким-то образом выкрутиться, используя знания, приобретенные в школе. Поэтому аргументы, апеллирующие к отрицательной мотивации, рекомендуется использовать на занятиях по английскому языку только в редких случаях.

Пятый пункт из перечня стимулов внешней мотивации касается вопросов, напрямую не связанных с учебной деятельностью, однако он имеет довольно сильное влияние на желание студентов учить английский язык. В качестве поддерживающих аргументов выступает беседа преподавателя с учащимися о том, что английский язык все равно остается языком общения в разных странах, в том числе в тех, куда вполне возможно поехать в текущей ситуации. Рекомендуется также отработать со студентами формальные и неформальные формы приветствия и прощания, правила вежливости и т. п.

Существует еще один ключевой аспект, который необходимо учитывать в современных реалиях. Очень важно сейчас научить студентов хорошо разбираться, а главное – видеть преимущества в российской экономической, политической, юридической, образовательной и других системах. Причем не только видеть данные положительные аспекты, но и уметь грамотно рассказать о них на английском языке. Выполнение заданий, направленных на достижение указанных выше целей, не только поможет учащимся конструктивно общаться с представителями различных стран, но и будет способствовать развитию патриотизма, который в настоящее время необычайно важен.

«Государственные документы (ФЗ «Об образовании», «Концепция патриотического воспитания молодежи РФ», ФЗ «О патриотическом воспитании в РФ» и др.) определяют, что основными результатами образования должны быть не только сформированные профессиональные компетенции у выпускника, но и устойчивая патриотическая позиция» [8, с. 228].

Последний пункт стимулов внешней мотивации отражает потребность студентов хорошо понимать аутентичные материалы, в частности фильмы, книги, игры. Данную потребность преподаватель может удовлетворить, используя фрагменты известных фильмов и песен для иллюстрации языковых или речевых реалий. Очень эффективными будут задания на самостоятельный поиск студентами определенных фрагментов, соответствующих заданным критериям, и представление их одногруппникам, поскольку это не только поможет студентам запомнить изучаемые лексические единицы, грамматические или речевые конструкции, но и добавит занятиям интерактивности.

Как уже было сказано выше, внешние факторы практически не влияют на стимулы внутренней мотивации. Однако при этом наблюдается зависимость указанных стимулов от двух важных факторов: удовлетворения психологических потребностей студента и профессионализма преподавателя. Необходимо отметить, что данные факторы взаимосвязаны и, поскольку преподавателю не

Таблица 2

Удовлетворение внутренних потребностей учащихся, влияющих на учебную мотивацию

Потребности	*Рекомендации и задания*
Учиться, узнавать новое	– Находить для студентов интересные факты, дилеммы, связанные с профессиональными темами; – предлагать учащимся самостоятельно найти ответы на необычные и интересные вопросы, чтобы потом презентовать информацию одногруппникам; – проанализировать информацию из разных источников и сделать определенные выводы; – задавать задания с использованием новых цифровых технологий, которыми учащиеся еще не научились уверенно пользоваться
Быть успешным, достичь признания	– Хвалить не только сильных по уровню владения языком студентов, но и средних и слабых, отмечая их прогресс; – поощрять каждого ученика индивидуально за его достижения
Общаться, работать в команде	– Использовать на занятии любые виды парной и групповой работы; – устраивать дискуссии по проблемным или провокационным вопросам; – организовывать ролевые, деловые игры, решения кейсов и т. д.
Реализовать творческий потенциал	Предлагать учащимся различные творческие проекты, например, разработать проект собственного банка, правительства и т. д.

всегда удается эффективно повлиять на внешние стимулы мотивации к изучению английского языка, необходимо проводить занятия со студентами так, чтобы положительно влиять и на внутреннюю мотивацию. Методические рекомендации и примеры заданий для удовлетворения внутренних потребностей студентов, влияющих на мотивацию, представлены в табл. 2.

Итак, в качестве заключения необходимо подчеркнуть, что задачи исследования, заявленные в начале статьи, были выполнены, и поставленные цели были достигнуты.

Во-первых, были изучены основные источники, посвященные описанию таких понятий, как «мотивация», «учебная мотивация», «внешняя и внутренняя мотивация» с целью поиска наиболее полных и точных определений указанных терминов.

Далее были выделены основные стимулы и интересы как внешней, так и внутренней мотивации к изучению английского языка, которые были ранжированы в порядке значимости для студентов.

К каждому стимулу внешней мотивации были подобраны эффективные подкрепляющие аргументы в пользу изучения английского языка с учетом современной окружающей обстановки и особенностей поколения Z, к которому принадлежат студенты вузов. Приведенные аргументы были проиллюстрированы соответствующими упражнениями и заданиями.

Также были даны рекомендации преподавателям относительно того, как повысить внутреннюю мотивацию учащихся, поскольку данный ее вид не зависит от внешних факторов. Были перечислены основные внутренние психологические потребности, связанные с изучением английского языка, для удовлетворения которых были предложены соответствующие методические приемы и задания.

Исходя из вышеизложенного, целесообразно сделать следующие выводы:

– резкому снижению мотивации к изучению английского языка, наблюдаемому в настоящий момент у многих студентов неязыковых вузов, возможно эффективно противостоять;

– преподавателям необходимо подобрать сильные аргументы и соответствующие задания, поддерживающие внешнюю и внутреннюю мотивацию.

В целом проблема, затронутая в данном исследовании, является актуальной, поскольку в связи с продолжающейся нестабильностью политической ситуации и неблагоприятным прогнозом по поводу взаимоотношений России с англоязычными странами мотивация к изучению английского языка в неязыковых вузах продолжает снижаться. Поэтому необходимо заниматься поиском и разработкой различных способов воздействия на мотивацию студентов и применять все возможные методические приемы для ее повышения.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Логос, 2005.
2. Смирнова Н.Б., Шарова С.Н. Пути повышения мотивации к изучению английского языка студентами неязыкового вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 4 (74): 225–228.
3. Быч Е.И. К вопросу о мотивации обучения английскому языку у студентов неязыковых вузов. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 5: 83–88.
4. 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): 262–265.
5. Иксанова М.Г., Красильникова Е.В., Воробьева Н.В. Особенности метода кейс-стади как эффективного инструмента обучения английскому языку студентов неязыковых направлений высших учебных заведений. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 11 (103): 166–171.
6. Бирюкова М.А. Междисциплинарные связи и их роль в процессе профессионализации обучения иностранному языку в юридическом вузе. *Вестник университета имени О.Е. Кутафина*. 2021; № 10 (86): 34–42.
7. Милованова Г.В., Куляшова Н.М., Шемякина Е.Ю. Сравнительный анализ мотивационных особенностей студентов на разных этапах обучения. *Концепт*. 2022; № 6: 46–57.
8. Устинова Н.П., Гусева Е.А. Профессионально ориентированный патриотизм как значимое свойство личности выпускника вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 228–230.

References

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2005.
2. Smirnova N.B., Sharova S.N. Puti povysheniya motivacii k izucheniyu anglijskogo yazyka studentami neyazykovogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 4 (74): 225-228.
3. Bych E.I. K voprosu o motivacii obucheniya anglijskomu yazyku u studentov neyazykovyh vuzov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 5: 83-88.
4. 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): 262-265.
5. Iksanova M.G., Krasil'nikova E.V., Vorob'eva N.V. Osobennosti metoda kejs-stadi kak `effektivnogo instrumenta obucheniya anglijskomu yazyku studentov neyazykovyh napravlenij vysshih uchebnyh zavedenij. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 11 (103): 166-171.
6. Biryukova M.A. Mezhdisciplinarnye svyazi i ih rol' v processe professionalizacii obucheniya inostrannomu yazyku v yuridicheskom vuze. *Vestnik universiteta imeni O.E. Kutafina*. 2021; № 10 (86): 34-42.
7. Milovanova G.V., Kulyashova N.M., Shemyakina E.Yu. Sravnitel'nyj analiz motivacionnyh osobennostej studentov na raznyh `etapah obucheniya. *Koncept*. 2022; № 6: 46-57.
8. Ustinova N.P., Guseva E.A. Professional'no orientirovannyj patriotizm kak znachimoe svojstvo lichnosti vypusknika vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 228-230.

Статья поступила в редакцию 06.02.23

УДК 37.07

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-33-35

***Salchak A.E.**, pedagogue, State Budgetary Secondary School No. 2 named after S.K. Toka of Saryg-Sep (Saryg-Sep, Russia), E-mail: salchak-aysuu@mail.ru*

***Maryukhina V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: valya-maruhina@mail.ru*

THE ROLE OF PERSONALITY IN PERSONNEL MANAGEMENT IN THE FIELD OF EDUCATION. The article discusses the management process in educational organizations. Personnel management consists in the formation of a personnel management system; personnel planning; personnel marketing, determining the personnel potential and the needs of the organization for personnel; accounting and rationing the number of employees. The analysis of the sources of this study shows that many tasks of training future managers and their personnel management activities of the organization are not solved effectively enough. This dictates the need for further theoretical development and practical implementation of the provisions of pedagogy in relation to both the personnel

management of the organization and the training of managers for this activity. In this case, the purpose of the study is to identify the assessment of the main managerial qualities of the administrative staff of the schools of the village of Saryg-Sep. The work determines the level of self-esteem of the personality of heads of educational organizations.

Key words: **management, educational institution, personality, manager, staff**

А.Е. Салчак, *педагог-психолог МБОУ СОШ № 2 имени С.К. Тока с. Сарыг-Сеп, пгт. Сарыг-Сеп, E-mail: salchak-aysuu@mail.ru*
В.В. Марюхина*, канд. пед. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: valya-maruhina@mail.ru*

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается процесс управления в образовательных организациях. Управление персоналом заключается в формировании его системы; в кадровом планировании; проведении маркетинга персонала, определении кадрового потенциала и потребности организации в персонале; учёте и нормировании численности работников. Анализ источников данного исследования показывает, что многие задачи подготовки будущих руководителей и их деятельности по управлению персоналом организации решаются недостаточно эффективно. Это диктует необходимость дальнейшей теоретической разработки и практического внедрения положений педагогики применительно как к управлению персоналом организации, так и к подготовке руководителей к этой деятельности. В этом случае целью исследования стало выявление оценки основных качеств управленческого персонала школ с. Сарыг-Сеп, определение уровня самооценки личности руководителей образовательных организаций и тем самым соотношение данных качеств с восприятием коллектива школ со стилем руководства администрации. Важность понимания процесса менеджмента в образовании дает возможность внедрения эффективной коррекции управленческой деятельности. В наше время – это возможность включения всего коллектива в достижение общей цели образования, заинтересованность каждого во включение молодого поколения в образовательный и воспитательный процесс, что способствует решению основных стратегических задач современного образования. В этом и состоит значимость изучения роли личности руководителя в образовании.

Ключевые слова: **управление, образовательное учреждение, личность, руководитель, персонал**

Актуальность работы обусловлена тем фактом, что изменения, происходящие в социально-экономических отношениях, способствовали зарождению нового направления в экономической и в социальных науках, образовавшегося на стыке экономики, социологии, философии и социальной психологии. Оно предусматривает изучение жизненных процессов людей с экономической, социальной, организационной, психологической и иных точек зрения. Формирование науки об управлении персоналом началось вместе с развитием теории управления как науки, что произошло более ста лет назад, в самом начале периода промышленной революции. Тогда управление организацией и управление ее персоналом не различались [1]. Более того, ключевые проблемы науки об управлении относились к управлению персоналом. Другими словами, теория и практика управления персоналом являлись основой управления как науки.

На протяжении последних лет место управления персоналом в системе менеджмента неоднократно менялось [2]. Наряду с этим пересматривались взгляды, подходы и теоретические базисы учёных и практиков, работавших в этой сфере. Совершенствование производственных, информационных и управленческих технологий, а также переоценка общечеловеческих ценностей позволили наиболее близко подойти к решению центральной проблемы человечества – преодолению противоречия между человеком и организацией, так как сила организации, прежде всего, в человеческом капитале [3].

Цель данной статьи заключается в выявлении роли личности руководителя в процессе организации работы в коллективе образовательного учреждения.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1. Выявить особенности деятельности руководителя образовательных организаций с. Сарыг-Сеп Каа-Хемского района Республики Тува.
2. Определить роль личности в организации деятельности образовательных организаций.

Практическая значимость работы заключается в том, что по результатам анализа качеств личности руководителя можно выявить наиболее слабые стороны в деятельности официального лидера организации и предпринять меры для их корректировки. Теоретическая значимость статьи представляет собой систематизацию научного представления о роли личности руководителя в управлении персоналом.

Чаще всего образовательным организациям приходится самостоятельно искать наиболее подходящие и действенные методы организации и поощрения труда педагогов и сотрудников коллектива.

В с. Сарыг-Сеп Каа-Хемского района Республики Тува функционируют две средних общеобразовательных школы – МБОУ СОШ № 1 им. Ю.А. Гагарина и МБОУ СОШ № 2 им. С.К. Тока. Для определения роли личности в управлении персоналом в сфере образования было проведено эмпирическое исследование.

В данных образовательных организациях с. Сарыг-Сеп Каа-Хемского района имеются необходимые для организации учебно-воспитательного процесса документы – уставы школ, зарегистрированные в управлении юстиции, а также лицензии на право ведения образовательной деятельности. Кроме этого, школы прошли государственную аккредитацию.

Каждый руководитель стремится к повышению эффективности своей управленческой деятельности и укреплению авторитета. Поэтому он заинтересован в такой информации, которая дала бы возможность узнать свои особенности в сравнении с другими, более эффективно использовать свои положительные и нейтрализовать отрицательные качества [3].

Для исследования использовались следующие методики:

1. Тест оценки уровня общительности, коммуникативности Ряховского, дающий возможность определить уровень коммуникабельности руководителя.
2. Для самооценки руководителя предлагается тест «Личные качества руководителя». Он включает в себя 40 утверждений различной направленности, свое отношение к окружающим и к себе, определение стиля управления руководителя с помощью самооценки. Особенность этой методики состоит в том, что определить стили руководства можно, оценивая себя самостоятельно, а не с помощью экспертов.
3. Методика «Руководитель глазами подчиненных» Я.В. Подоляк. Шкала, которая предложена в данной методике («начальник – подчиненный»), нужна для того, чтобы дать оперативную оценку того, как относятся подчиненные к своему руководителю. Используя вопросы методики, можно определить несколько параметров того, как относятся подчиненные к руководителю, и определить, какой у них уровень совместимости.

Используя вопросы методики «начальник – подчиненный», можно определить несколько параметров того, как относятся подчиненные к руководителю, какой у них уровень совместимости.

К параметрам относятся:

– уровень компетентности руководителя и его профессионализм;
– уровень эмоциональности руководителя: насколько он может проявлять чувства, внимание и человеческие качества;
– уровень требовательности и справедливости руководителя: насколько он умеет строить отношения с подчиненными.

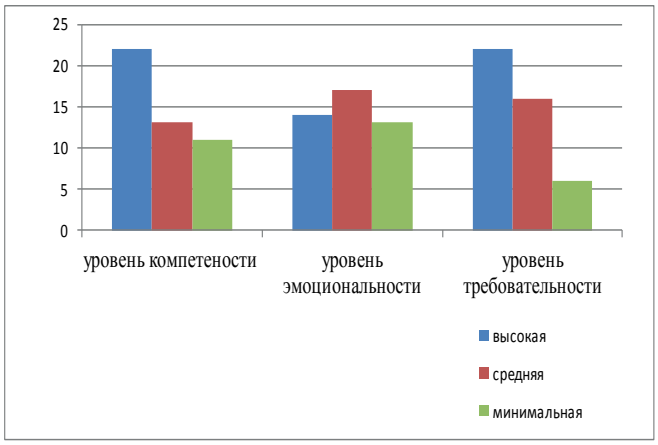


Рис. 1. «Руководитель глазами подчиненных»

Были получены следующие данные после обработки, которые были одинаковы в обеих образовательных организациях с. Сарыг-Сеп Каа-Хемского кожууна. Уровень компетентности руководителей и их профессионализма как высокий назвали 22 чел. (50%), средний уровень – 13 чел. (30%), минимальный уровень компетентности отметили 9 чел. (20%).

Уровень эмоциональности руководителей (насколько они могут проявлять чувства, внимание и человеческие качества) как высокий отметили 14 чел. (32%), средний уровень – 17 чел. (39%), минимальный – 13 чел. (29%).

Уровень требовательности и справедливости руководителей (насколько они умеют строить отношения с подчиненными) как высокий отметили 22 чел. (50%), средний – 16 чел. (36%), низкий уровень – 6 чел. (14%).

Таким образом, ответы на тест можно сгруппировать. Первая группа отметила профессионализм руководителей данных организаций и их взаимодействие с коллективом. В этом случае видно, что педагогический коллектив ценят в своих руководителях, прежде всего, компетентность и профессионализм, также руководители пользуются авторитетом у подчиненных, справедливыми и требовательными их считают большая половина опрошенных сотрудников. Но умение доверять подчиненным выполнение важных заданий не является сильной стороной руководителей управления образования.

Полученные при тестировании результаты самооценки не могут быть полностью оправданы, данные результаты дают лишь приблизительные характеристики и ориентиры. Они позволяют получить полезную информацию для самопознания, самоконтроля и коррекции поведения и деятельности руководителя.

В ходе исследования была выявлена оценка эффективности управления педагогическим коллективом. Данная методика была проведена среди коллектива школ. Со слов респондентов, директоров школ можно назвать достаточно тонкими психологами, они умеют слушать своих подчиненных и четко выражать свои мысли относительно конкретной ситуации. Руководители достаточно хорошо оценивают окружающую обстановку в образовательных организациях и людей, с которыми приходится общаться.

Руководителям управления образования был предложен опросник стиля управления руководителя с помощью самооценки. Согласно результатам самооценки исследования, у руководителей преобладает демократический стиль руководства – это отметили 54% опрошенных. Авторитарный (директивный) стиль назвали 28% респондентов, либеральный (попустительский) стиль – 18%.

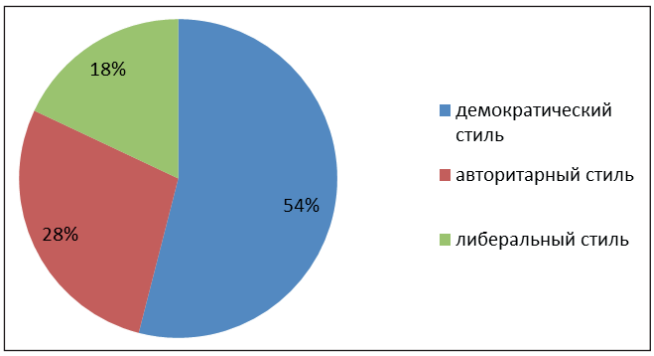


Рис. 2. «Стиль управления руководителя»

Однако можно отметить, что недостаточно в процессе управления применяются различные стили руководства; не всегда учитываются психофизиологические качества и профессиональные знания, возможно, это связано с тем, что необходим опыт работы для того, чтобы стать более эффективным руководителем.

Анализ недостатков управленческой деятельности в образовательных организациях заставил серьезно задуматься и пересмотреть отношение к стилю руководства, к профессиональным данным.

В этом случае в качестве формирующего эксперимента была проведена следующая работа: во-первых, для руководящего состава данных образовательных организаций был проведен курс менеджмента в образовании и изучен теоретический материал по вопросу о «личности руководителя в управлении, проведены собеседования со школьным психологом, изучен опыт коллег с большим стажем работы руководителя. В результате такой работы, а также в процессе контрольного эксперимента было выявлено, что улучшился психологический климат в коллективах, и, как следствие, уменьшилось число конфликтных ситуаций; данные мероприятия способствовали поднятию уровня авторитета руководителя, что позволило систему воспитательной работы вывести на более качественный виток, а также улучшить дисциплину педагогических работников и учащихся.

Управление образовательным учреждениям должно соответствовать демократическим изменениям в российском обществе; быть ориентированным на мобильную адаптацию к изменениям в государстве и обществе; отвечать запросам рынка образовательных услуг [5].

Такое положение дел требует со стороны руководителей образовательных учреждений постоянного повышения управленческой культуры, изучения инновационного теоретического и практического опыта управления в сфере образования, а также развития умений и навыков менеджмента и маркетинга в сфере образования.

В качестве вывода следует отметить, что характеристика портрета руководителя образовательного учреждения на современном этапе основывается на требованиях оптимальной организации труда, сформированном в благоприятном социально-психологическом климате и в рамках высокой общей культуры управленческого труда. В процессе работы над данной статьей, цель которой заключалась в выявлении роли личности руководителя в процессе организации работы в коллективе в образовательном учреждении, можно было заметить, что существует определенная взаимосвязь между стилем руководства, управленческой культурой, психологическим климатом организации и, соответственно, эффективностью работы коллектива образовательной организации. Кроме того, в ходе выполнения упомянутых задач мы в общих чертах охарактеризовали особенности управленческой деятельности руководителей образовательных организаций, что позволяет увидеть со стороны некоторые качества и личностные особенности управленцев и сравнить со шкалой, способствующей определению степени их расхождения с образом «идеального» руководителя, с другими людьми, и это дает ориентиры для самосовершенствования и более эффективного применения положительных качеств. Такие результаты формируют уверенность в себе; дают более адекватную самооценку способностей, специфики поведения, отношений с людьми. Позволяют увидеть ошибки, выявить недостатки в своей деятельности, осознать их и определить пути преодоления.

Библиографический список

1. Панасюк В.П. Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы. *Образование и наука*. 2017; № 2.
2. Baguzova L.V., Glotova M.V. Factors of efficiency of resource potential management higher educational organizations. *Trade, service, food industry*. 2021; Т. 1, № 2: 179–186.
3. Майоров А.Б. Личность руководителя как системообразующий фактор управления в системе образования. *Новые технологии в образовании*: материалы XVI Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. 2014: 140–143.
4. Моргуно Е.Б. *Управление персоналом: исследование, оценка, обучение*: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2022.
5. Фишбейн Д.Е. Настоящий ресурс руководителя. *Журнал руководителя управления образованием*. 2014; № 1.

References

1. Panasyuk V.P. Upravlenie obrazovaniem i obrazovatel'nymi sistemami: sostoyanie, tendencii, problemy i perspektivy. *Obrazovanie i nauka*. 2017; № 2.
2. Baguzova L.V., Glotova M.V. Factors of efficiency of resource potential management higher educational organizations. *Trade, service, food industry*. 2021; T. 1, № 2: 179-186.
3. Majorov A.B. Lichnost' rukovoditelya kak sistemoobrazuyuschij faktor upravleniya v sisteme obrazovaniya. *Novye tehnologii v obrazovanii*: materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Centr nauchnoj mysli. 2014: 140-143.
4. Morguno E.B. *Upravlenie personalom: issledovanie, ocenka, obuchenie*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2022.
5. Fishbejn D.E. Nastoyaschij resurs rukovoditelya. *Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem*. 2014; № 1.

Статья поступила в редакцию 14.02.23

УДК 378.124:811

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-35-38

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

THE PERSONALITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A SUBJECT OF A MODERN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION. The article studies a personality of a foreign language teacher in modern conditions for the development of innovative educational technologies. The era of economic, political and social changes requires a new approach to the training of professional personnel. Young people become a creative force and the main support for the whole society. The country faces difficult tasks that are associated with higher professional education. The goals, methods, technologies, and the labor market are changing, which has led to the need to transform the entire system of national vocational education. The teacher finds himself at the center of radical changes in all industries. The success of educational transformation depends on his personality and transprofessional competencies which determine his ability to go beyond the familiar range of

educational problems. The article defines the personal characteristics of a modern foreign language teacher, as they affect the training of future specialists and are the basis for joint creative work.

Key words: **higher vocational education, teacher's personality, transprofessional competencies, professional deficit, interdisciplinary connections, transformation of education**

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

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СУБЪЕКТА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена личности преподавателя иностранного языка в современных условиях развития инновационных образовательных технологий. Эпоха экономических, политических и социальных перемен требует нового подхода к подготовке профессиональных кадров. Молодёжь становится созидательной силой и главной опорой для всего общества. Перед страной стоят сложные задачи, которые связаны с высшим профессиональным образованием. Меняются цели, методики, технологии, рынок труда, что привело к необходимости преобразования всей системы национального образования. Преподаватель оказывается в центре кардинальных перемен во всех отраслях. Успех трансформации образования зависит от личности преподавателя и транспрофессиональных компетенций, которые определяют его способность выходить за рамки знакомого круга образовательных проблем. В статье определяются личностные характеристики современного преподавателя иностранного языка, так как они влияют на подготовку будущих специалистов и являются базой для совместной творческой деятельности.

Ключевые слова: **высшее профессиональное образование, личность преподавателя, транспрофессиональные компетенции, профессиональный дефицит, междисциплинарные связи, трансформация образования**

Самая приоритетная проблема образования на данный момент – это проблема высшего профессионального образования. Мы не сможем решить ни одну задачу, связанную с нашим будущим, если не будут решаться проблемы профессиональной подготовки молодёжи. Политические и социально-экономические перемены в стране требуют новых кардинальных действий, чтобы помочь молодым специалистам вступить в активную жизнь. Перспективы развития экономики, разработка и внедрение инновационных технологий в науке, производстве, культуре, в социальной сфере зависят от качества профессионального обучения в вузах, так как именно молодое поколение во всех странах отличается мобильностью и инициативностью.

Актуальность статьи заключается в необходимости анализа сложной ситуации, сложившейся в России в системе высшего профессионального образования, которое на данный момент представляет главное условие устойчивого развития всех сфер общества.

Цель и задача статьи **–** обратить внимание на личностные характеристики преподавателя иностранного языка в вузе с точки зрения студентов – будущих специалистов. Их мнение может служить критерием соответствия подготовки педагога к новой экономической реальности.

Практическая значимость – подчеркнуть тот факт, что деятельность педагога – это постоянный творческий поиск новых путей саморазвития и определения собственных дефицитов в области информационной культуры.

Научная новизна заключается в необходимости создания специальных образовательных учреждений, которые занимались бы подготовкой и отбором преподавателей для работы в высших учебных заведениях профессионального профиля.

Эффективная политика российского государства направлена на предоставление молодёжи прав и возможностей самостоятельно решать собственные проблемы, возложение на неё реальной ответственности и привлечение молодых специалистов в созидательные национальные проекты. Выпускники вузов становятся активной созидательной силой нашего общества. Хорошее образование и воспитание являются приоритетными факторами оптимального общественного устройства, поэтому развитые страны считают науку, культуру и образование главными стратегиями обеспечения устойчивого развития общества и национальной безопасности нации.

Образование уже давно стало важным элементом социальной инфраструктуры государства. Происходящие вокруг нас технологические преобразования ставят сложные задачи перед экономикой, они неизбежно связаны с образованием. Сейчас оно проходит трудный процесс преобразования и адаптации к новым реалиям: появляются инновационные учебные заведения, происходит коммерциализация системы образования, формируются новые рынки образовательных услуг, а вместе с ними растёт рынок капитала, быстро меняется рынок труда, который ставит вполне конкретные задачи перед нашим высшем профессиональном образованием. Подготовка будущих специалистов требует значительных изменений в плане образовательных целей и технологий. Становление и динамичное развитие высококвалифицированного профессионала сегодня представляет собой целенаправленный процесс подготовки кадров для всех отраслей промышленности. Кардинальные изменения в политической, экономической, идеологической и социальной сферах непосредственно вызвали преобразования во всей системе нашего отечественного высшего образования. Произошло качественное изменение контекста обучения и преподавания иностранного языка благодаря расширению границ образовательного пространства. Языковые знания, умения и навыки являются приоритетом формирования речевых компетенций. Цель обучения иностранному языку в вузе не ограничивается получением языковых знаний, но предполагает развитие их профессиональной коммуникативной направленности. Студент больше не рассматривается как «объект обучения», его роль становится активной в течение всего процесса обучения, его цели, задачи, методы и средства подчиняются этой роли.

Образовательные программы высших учебных заведений определяют обязательным условием профессиональной подготовки будущего специалиста обучение иностранному языку под руководством квалифицированного преподавателя соответствующего профиля. К сегодняшнему моменту опубликовано много методической литературы с описанием исследований, обсуждением новейших методов обучения иностранному языку в разных учебных заведениях, определяются знания филологического характера, практические навыки и умения преподавателя, его профессиональная компетенция. Но личность преподавателя остаётся в тени, на первый план выходят технологические средства достижения образовательных целей, а такой фактор, как творчески мыслящий человек – преподаватель, редко кого интересует, а ведь от него зависит успех всего образовательного процесса.

Изучение иностранного языка является обязательным условием профессиональной подготовки будущих специалистов. Личность преподавателя иностранного языка в нефилологическом вузе отличается от преподавателя-филолога в психолого-педагогическом плане. Речь не идёт о лингвистических знаниях, навыках и умениях общения на иностранном языке, которыми в разной степени обладает человек, изучающий иностранный язык. Необходимо рассмотреть вопрос о тех характеристиках, которые определяют личность преподавателя как главного действующего лица современной системы отечественного профессионального образования.

Педагогическая деятельность преподавателя представляет собой активный, многогранный, творческий процесс, направленный на становление личности будущих профессионалов и включающий главные задачи и цели обучения: организаторские, воспитывающие, конструктивные, межкультурные, коммуникативные и т. д. Высшей характеристикой педагогической деятельности можно назвать творческий индивидуальный настрой преподавателя, который напрямую связан с его личностью. Профессия педагога состоит из трёх главных компонентов: это, прежде всего, непосредственный педагогический труд по передаче знаний. Во-вторых, это коммуникативные навыки, которые создают благоприятную деловую атмосферу на практических занятиях. В-третьих, это сама личность преподавателя – главный фактор успешной деятельности, влияющий на его профессиональную позицию и определяющий цели, задачи и внутренний смысл общения и всей работы педагога. В результате цифровой модернизации всех отраслей народного хозяйства происходит инфляция компетенций и квалификаций, быстрая смена профессий, вытеснение одних профессий и кардинальное изменение других. Работодатели заинтересованы в специалистах, способных работать на стыке нескольких профессий. Труд преподавателя иностранного языка Финансового университета при Правительстве Российской Федерации как раз соответствует такому требованию сегодняшнего рынка труда. Современная профессия финансиста охватывает все операции, связанные с движением денежных средств: инвестиции, кредитование, муниципальные и государственные финансы, взаимные расчёты. Это – многогранная профессия, что отражается в учебной деятельности по изучению иностранного языка. У каждого преподавателя в нагрузке от 5 до 7 групп с разными профилями подготовки, например, «Финансовые рынки и банки», «Финансовые рынки и финтех», «Государственный финансовый контроль», «Налоги и налогообложение», «Управление финансовы-

ми рисками и страхование», «Банковское дело», «Бухучёт и аудит» и т. д. По каждому из этих направлений разработана соответствующая рабочая программа. Для каждой из программ – своя лексика, свои темы для презентаций и обсуждения, свои контрольные работы. Преподавателю необходимо вникать в каждую тему, чтобы проводить практические семинары на высоком профессиональном уровне. Финансовые специальности сейчас принято относить к разряду интеллектуальных, что, естественно, отражается на личности преподавателя, так как заставляет педагога меняться, осознанно стремиться к саморазвитию, постоянно быть в творческом поиске. Преподаватель любой дисциплины должен быть эрудитом в своей сфере преподавания, но для преподавателя иностранного языка это стало неотъемлемой частью его деятельности. Он – и лингвист, и историк, и финансист, и экономист, и социолог, и банкир в зависимости от направления групп. Междисциплинарная направленность становится основным фактором учебного процесса. В последнее время, наряду с общепринятыми профессиональными компетенциями, определяющими знания, умения и навыки, а также психологические и педагогические характеристики педагога, внимание исследователей привлекает новая компетенция – транспрофессиональная, которая обобщает все существующие параметры личности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. «Ключевой профессионально-личностной составляющей становления педагога в условиях трансформации образования может стать освоение им новых транспрофессиональных компетенций, определяющих его готовность и способность выходить за рамки знакомого круга профессиональных задач, осваивать умения и навыки различных видов и групп профессий на основе синтеза междисциплинарных знаний и межпрофессионального взаимодействия» [1, с. 9]. Это высказывание точно характеризует специфику работы преподавателя иностранного языка вуза. Вся его трудовая деятельность связана с непрерывным совершенствованием своих квалификационных методов преподавания, он обучается на протяжении всей своей деятельности: занимается на курсах повышения квалификации, посещает открытые семинары на смежных кафедрах, чтобы соблюдать эти междисциплинарные связи, разрабатывать учебно-методические рекомендации и пособия по темам, включённым в рабочие программы по иностранным языкам в профессиональной сфере. И для каждого преподавателя главным является наметить свою персональную траекторию для постоянного и устойчивого развития своей личности.

Профессиональная роль педагога изменилась коренным образом благодаря процессам цифровизации, расширению образовательного пространства, внедрению новых форматов обучения. Растут требования к его профессиональным компетенциям, и отсюда возникает «профессиональный дефицит» [2], так как преподаватель вынужден постоянно овладевать междисциплинарными связями, выходить за рамки полученной профессии, развивать транспрофессиональные компетенции. Профессиональный дефицит рассматривается как разрыв между уровнем подготовки педагога к своей непосредственной рабочей деятельности и его готовностью меняться под воздействием новых требований к образовательному процессу. На практике это долгий и болезненный процесс для многих преподавателей, так как меняет смысл педагогической работы: выбор профессии, мотивацию, желание саморазвиваться, не останавливаться на начальном уровне. Большинство педагогов считают, что главным дефицитом сейчас является низкий уровень владения современными цифровыми образовательными технологиями. Очевидно, что со временем появятся научные публикации, целью которых будет выявление профессиональных дефицитов и способы их устранения. Преподаватель иностранного языка, как никто другой, постоянно сталкивается с новыми методами представления обучающей информации, на их освоение уходит много времени, сил и нервов. Очевидно, что информационная компетентность сегодня является важным элементом квалификационной подготовки преподавателя иностранного языка, объединяя высокий уровень методической и языковой подготовки.

В Финансовом университете Департаментом английского языка и профессиональной коммуникации каждый семестр проводится опрос «Преподаватель глазами студентов», и, как ни странно, лидируют не профессиональные умения и навыки подачи учебного материала, а личностные качества преподавателя иностранного языка. На первом месте – тактичность, доброжелательность и уважение по отношению к студентам, толерантность к их мнению. Затем идёт высокий уровень общей эрудиции, широкий кругозор преподавателя, его творческий потенциал, что позволяет использовать в учебном процессе разные интересные источники информации. Студенты высоко ценят определённый уровень преподавательской компетентности по их специальности – это оживляет дискуссии, обсуждение презентаций, когда преподаватель говорит на их профессиональном сленге. Не последнюю роль играет требовательность в сочетании со справедливостью и объективностью при оценке их знаний. Недаром говорят, что хорошо быть строгим, ещё лучше добрым, но лучше всего справедливым. «Преподаватель, знающий и любящий свою деятельность, увлечённый своим предметом, вызывает искреннее уважение со стороны студентов, формирует у них высокий уровень мотивации не только к познанию самого предмета, но и во многом помогает изменить их отношение к самим себе» [3, с. 305]. Основная задача преподавателя сводится к добровольному участию студентов в учебном процессе, а не к принуждению, которое вызывает нежелание учить предмет, равнодушие, неуверенность, даже страх. Студенты ценят преподавателя, любящего свой предмет и уважающего тех, кому он передаёт свои знания и навыки, обращают внимание на культуру и выразительность речи, мимику, жесты, чёткость дикции. По их мнению, педагогическое мастерство любого преподавателя включает умение разбираться в людях, мысленно ставить себя на место другого человека, сопереживать, быть добрым, искренним, отзывчивым, чутким к их проблемам, ясно, понятно объяснять новый материал, поддерживать интерес к предмету, уметь слушать и видеть каждого студента, его успехи или неудачи. Доброжелательность и чувство юмора – также важные черты, когда преподаватель может создать неофициальную обстановку на практическом занятии, поддержать живой диалог без нотаций и нравоучений. Технологическая сторона профессиональной подготовки уходит на второй план, хотя совершенно очевидно, что с изменением системы образования меняется и роль преподавателя, который сталкивается с серьёзной проблемой включения в образовательный процесс современных методик преподавания. Информационная компетенция меняет личность преподавателя, однако люди не могут изменяться с такой же скоростью, как информационные платформы. Изменяющееся общество влияет на личность преподавателя, его эрудиция, творческие находки и возможности создают благоприятный климат на практических занятиях. Ни одна компьютерная программа не передаст дух сотрудничества, взаимопонимания, успеха, единомыслия. Личностные отношения между студентами и преподавателем представляют собой обратную связь, без которой невозможна совместная творческая активность.

Иностранный язык является фактором успешной профессиональной деятельности будущих специалистов. Студенты прекрасно понимают: чтобы сделать карьеру, необходимо знание иностранного языка, так как это способствует расширению их профессиональных возможностей, Для выпускников – это начало карьерной лестницы. Даже если у вас только начальный уровень, вы можете заказать номер в отеле, перекусить в кафе, просмотреть новости, купить билеты в театр – совсем другая жизнь! Судя по анкетам, большинство студентов хотели бы работать в больших известных международных компаниях, чтобы многому научиться, но они знают, что там обязательно указывается уровень знания иностранного языка: «читаю и перевожу со словарём» уже никого не устраивает. Знание иностранного языка определяет конкурентное преимущество при поиске работы. Высшее учебное заведение служит основой профессиональной подготовки и должно обеспечивать своих выпускников разносторонними знаниями не только в области выбранной узкой специальности, но и предоставить им возможность повысить свою культурную компетенцию через изучение иностранного языка. Знание иностранного языка для большинства студентов связано с такими приятными событиями, как путешествия, общение с друзьями из других стран, возможность получить высокооплачиваемую работу. В экономике иностранный язык даёт большие преимущества: это механизм для процветания бизнеса, продвижения товаров и услуг на международные рынки, прямое общение с иностранными партнёрами, заключение договоров на выгодных условиях, участие в переговорах и презентациях. Это мотивирует студентов к изучению иностранного языка, но, с другой стороны, ставит преподавателя в жёсткие рамки соответствия современным требованиям рынка. Прежде всего, преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе характеризует информационная культура, которая предполагает стремление педагога быть в курсе новых требований ко всей системе образования, способность осваивать новейшие образовательные технологии и применять их в учебном процессе. Знание иностранного языка даёт возможность развивать свой творческий потенциал, что позволяет быстро вносить изменения в учебные программы, вводить дополнительные языковые материалы, использовать разные источники информации, более интересно проводить практические семинары, подбирать темы для презентаций и обсуждения, выходить за рамки традиционной программы, чтобы поднять мотивацию студентов в изучении иностранного языка. Для самого преподавателя развитие информационной культуры становится главным фактором его профессиональной готовности к новой реальности. «Каждое занятие иностранного языка – это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что за каждым иностранным словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [4]. Информационная культура включает следующие характеристики личности преподавателя:

– освоение информационных образовательных технологий и методик дистанционного обучения;

– свободное использование цифровых технологий в образовательном процессе;

– понимание своей роли и ответственности в подготовке будущих профессионалов;

– соответствие требованиям развивающегося профессионального образования;

– умение анализировать и находить оптимальное решение в условиях постоянно меняющегося мира.

В настоящее время так складываются обстоятельства, что возникает необходимость в непрерывном профессиональном развитии и обучении преподавателя. К сожалению, у нас пока нет специальных учебных учреждений, которые готовили бы преподавателей для работы в вузах. Курсы повышения квалификации направлены на узкие аспекты, на какую-то определённую тему, нужна фундаментальная подготовка, охватывающая современные технологические и методические инновации. В течение нескольких последних лет во всех высших учебных заведениях активно внедряется дистанционное обучение, когда

студенты получают нужную им информацию через Интернет, а преподаватель играет роль координатора. Нельзя забывать, что никакие модные компьютерные программы не могут заменить живое слово педагога, они просто вносят разнообразие в учебный процесс, отличаются узкой направленностью, их можно использовать только в качестве дополнительного материала. Быть преподавателем – это призвание. Случайный человек не может быть хорошим наставником и настоящим педагогом. Для того чтобы передавать знания, недостаточно хорошо знать свой предмет, нужно искренне переживать за своих студентов, быть в курсе их проблем и переживаний. Преподаватель должен постоянно самосовершенствоваться, идти в ногу со временем, чтобы в ходе образовательного процесса направлять интересы студентов в нужное русло, воспитывать в них высокие моральные качества, развивать навыки, необходимые для их профессиональной карьеры. От кропотливой работы преподавателя во многом зависит, каким будет будущее нашего общества.

Библиографический список

1. Бырдина О.Г. Модель формирования транспрофессиональных компетенций педагога. *Высшее образование сегодня*. 2022; № 1-2: 9.
2. Бырдина О.Г. Транспрофессиональное развитие педагога: исследование профессиональных дефицитов и образовательных потребностей. *Высшее образование сегодня*. 2022; № 3-4: 8.
3. Андреева М.А. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенцией будущих специалистов. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы I Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2012; Т. 2: 304–306. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1527/
4. Решетникова Г.И. *Роль личности учителя в преподавании иностранного языка в контексте межкультурной коммуникации.* Available at: Allbest.ru/ revolution.allbest.ru/pedagogics/00870866_o.html

References

1. Byrdina O.G. Model' formirovaniya transprofessional'nyh kompetencij pedagoga. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2022; № 1-2: 9.
2. Byrdina O.G. Transprofessional'noe razvitie pedagoga: issledovanie professional'nyh deficitov i obrazovatel'nyh potrebnostej. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2022; № 3-4: 8.
3. Andreeva M.A. Lichnost' prepodavatelya vuza kak faktor formirovaniya obschekul'turnyh i professional'nyh kompetenciej buduschih specialistov. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovrememnom mire*: materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2012; T. 2: 304-306. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1527/
4. Reshetnikova G.I. *Rol' lichnosti uchitelya v prepodavanii inostrannogo yazyka v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii.* Available at: Allbest.ru/ revolution.allbest.ru/pedagogics/00870866_o.html

Статья поступила в редакцию 07.02.23

УДК 514 (075.8):81 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-38-40

Proyaeva I.V., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics (Orenburg branch); PSUTI (Orenburg, Russia), E-mail: docentirina@mail.ru*

Safarova A.D., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: aliya.safarova.66@mail.ru*

GEOMETRY OF LOBACHEVSKY IN PROBLEMS. The article talks about such a branch of geometry as Lobachevsky's geometry on the plane and about his teaching in pedagogical universities. Due to the difficulties of assimilation of theoretical knowledge, the article proposed to integrate the process of presenting theoretical material and practical solution of problems for proof during lectures. The article contains the main theorems of Lobachevsky geometry on the plane, as well as examples of solving proof problems to consolidate the understanding of the studied theorems. The difficulty of studying this material is primarily due to the versatility and a large number of imaginary objects. The methodical approach to teaching Lobachevsky geometry on the plane presented in the article was implemented in the educational process in the classroom on the course "Selected questions of geometry" [1] at the Orenburg State Pedagogical University in the preparation of future undergraduates in the direction of "Mathematical education" and allowed to achieve high results in learning.

Key words: **Lobachevsky geometry, problems, proof, axiom of parallelism, absolute geometry**

И.В. Прояева, *канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова (Оренбургский филиал), ПГУТИ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: docentirina@mail.ru*

А.Д. Сафарова, *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: aliya. safarova.66@mail.ru*

ГЕОМЕТРИЯ ЛОБАЧЕВСКОГО В ЗАДАЧАХ

В статье говорится о таком разделе геометрии, как геометрия Лобачевского на плоскости, и его преподавании в педагогических вузах. В связи со сложностями усвоения теоретических знаний в статье было предложено интегрировать процесс изложения теоретического материала и практического решения задач на доказательство в ходе лекций. В работе собраны основные теоремы геометрии Лобачевского на плоскости, а также примеры решения задач на доказательство для закрепления понимания изученных теорем. Трудность изучения данного материала связана в первую очередь с многогранностью и большим количеством воображаемых объектов. Представленный в статье методический подход к обучению геометрии Лобачевского на плоскости был реализован в учебном процессе на занятиях по курсу «Избранные вопросы геометрии» [1] в Оренбургском государственном педагогическом университете при подготовки будущих магистрантов по направлению «Математическое образование» и позволил добиться высоких результатов в обучении.

Ключевые слова: **геометрия Лобачевского, задачи, доказательство, аксиома параллельности, абсолютная геометрия**

Программа дисциплины «Геометрия» физико-математического факультета педагогических вузов содержит раздел «Геометрия Лобачевского на плоскости». Сложность изучения данной темы состоит в том, что студенты всю свою сознательную жизнь изучали евклидову геометрию и привыкли к её стандартам. Поэтому при изучении геометрии Лобачевского им становится сложно понять её структуру и основные элементы. В связи с этим актуальностью нашего исследования является поиск новых методических подходов для изложения обучающимся геометрии Лобачевского.

Целью исследования является разработка методического подхода для лучшего понимания геометрии Лобачевского обучающимися физико-математического факультета педагогических вузов.

Для того чтобы достичь цели исследования, необходимо решить следующие задачи:

1) подобрать и сформулировать теоретический материал;
2) продумать порядок изложения теоретического материала;
3) составить и решить задачи на доказательство, способствующие закреплению изученного материала, и определить порядок их изложения в ходе преподавания раздела «Геометрия Лобачевского на плоскости» обучающимся физико-математического факультета педагогических вузов;
4) внедрить разработанную методику в процесс обучения и проверить её эффективность.

Гипотеза исследования: более глубокому пониманию планиметрии Лобачевского способствуют задачи.

Новизна исследования заключается в том, что мы предлагаем интегрировать теорию и практику, то есть не выкладывать обучающимся сразу всю теорию геометрии Лобачевского, а показывать применение изученных в ходе решения задач на доказательство, а только потом продолжать объяснять им новый материал.

Теоретической значимостью исследования является разработка нового методического подхода в преподавании геометрии Лобачевского в педагогических вузах.

Практической значимостью исследования является возможность применить разработанную методику преподавания геометрии Лобачевского на плоскости в педагогических вузах для повышения уровня понимания студентами данного раздела.

Изложение раздела обучающимся следует начать с того, что Лобачевский свои учения базировал на аксиомах, описанных ранее в геометрии Евклида (система аксиом евклидовой геометрии, предложенная Д. Гильбертом), помимо постулата параллельности. Абсолютная геометрия состоит из теорем евклидовой геометрии, не включая свойство параллельных прямых, называемое аксиомой параллельности. На основе нейтральной геометрии и аксиомы Лобачевского была построена гиперболическая геометрия. В связи с этим все положения, определения, утверждения и теоремы абсолютной геометрии уместны и в неевклидовой геометрии Лобачевского [1, с. 6]. Ниже приведены некоторые из теорем нейтральной геометрии, применимых и в геометрии Лобачевского:

Теорема 1. В треугольнике против большей стороны лежит больший угол, а против большего угла лежит большая сторона.

Теорема 2. Внешний угол треугольника больше любого внутреннего, не смежного с ним.

Теорема 3. Из данной точки на данную прямую можно опустить перпендикуляр и притом только один.

Теорема 4. Сумма углов любого треугольника не более двух прямых.

Теорема 5. Сумма углов любого выпуклого четырехугольника не более четырех прямых.

Теорема 6. Первый, второй и третий признаки равенства треугольников.

Теорема 7. Если при пересечении двух прямых третьей прямой (секущей) накрест лежащие углы (или соответственные углы) равны, то прямые не пересекаются.

Теорема 8. В равнобедренном треугольнике углы при основании равны.

Аксиома параллельности Лобачевского: «Существуют такие прямая p и не лежащая на ней точка A, что через точку A проходит не менее двух прямых, не пересекающих прямую p».

Лобачевский в своих работах описал несколько теорем о взаимном расположении прямых на плоскости. Их рассмотрим ниже.

Теорема 9. Каковы ни были прямая p и не лежащая на ней точка A, через точку A проходит бесконечное множество прямых, не пересекающих прямую p.

Теорема 10. Если прямая p параллельна прямой q в некотором направлении, то и прямая q параллельна прямой p в том же самом направлении.

Теорема 11. Если прямые p и q параллельны прямой r в данном направлении, то прямые p и q параллельны между собой в том же направлении.

Теорема 12. Расстояние от переменной точки одной из двух параллельных прямых до другой прямой стремится к нулю, когда точка перемещается в сторону параллельности, и неограниченно возрастает при перемещении точки в противоположном направлении.

Теорема 13. Всякие две расходящиеся прямые имеют общий перпендикуляр, по обе стороны от которого они неограниченно удаляются друг от друга.

Теорема 14. Если две прямые имеют общий перпендикуляр, то они расходятся.

Теорема 15. Угол параллельности есть непрерывно монотонно убывающая функция длины перпендикуляра, принимающего все значения на интервале $(0; \frac{\pi}{2})$.

Теорема 16. Любые две прямые имеют ось симметрии.

Прямая называется секущей равного наклона двух данных прямых, если при пересечении с ними она образует равные внутренние односторонние углы.

Теорема 17. Пусть даны две прямые p и q и на прямой p точка A. Тогда через точку A всегда можно провести секущую равного наклона прямых p и q.

Задача 1. Доказать, что через любую точку одной из двух заданных прямых проходит всего одна секущая равного наклона [2].

Доказательство. По теореме 17 через точку одной из двух прямых всегда можно провести секущую равного наклона. Покажем, что она единственная. Предположим противное. Пусть через точку прямой проходят две секущие равного к другой прямой. Тогда получим треугольник, у которого внешний угол равен внутреннему углу, не имеющему с ним общей границы. Данное следствие противоречит условиям теоремы 2. Следовательно, наше предположение неверно, и через любую точку одной из двух заданных прямых проходит всего одна секущая равного наклона.

Задача 2. Доказать, что в любой полосе, заключенной между параллельными или расходящимися прямыми, содержится угол.

Решение. Построить искомый угол можно, например, так: на оси симметрии прямых (теорема 16), ограничивающих полосу, выберем произвольную точку и проведем из нее лучи, параллельные этим прямым. Если данные прямые параллельные, то лучи проводим не в направлении параллельности. Очевидно, что можно построить бесконечно много углов, удовлетворяющих условию задачи.

Задача 3. Доказать, что любой угол содержит полуплоскость.

Доказательство. На биссектрисе угла существует такая точка, что восстановленный из нее перпендикуляр параллелен обеим сторонам угла (теорема 15). Тогда одна из двух полуплоскостей, границей которых является данный перпендикуляр, содержится внутри угла.

Существуют теоремы, применимые для треугольных или четырехугольных фигур на плоскости Лобачевского. Рассмотрим некоторые из них:

Теорема 18. Сумма углов любого треугольника меньше двух прямых.

Теорема 19. Сумма углов любого выпуклого четырехугольника меньше четырех прямых.

Четырехугольник АВСД, у которого углы ДАВ и АВС прямые и стороны АД и ВС равны, называется четырехугольником Саккери. Сторона АВ называется нижним основанием, сторона СД – верхним основанием, стороны АД и ВС – боковыми сторонами, углы АДС и ВСД – верхними углами.

Теорема 20. Верхние углы четырехугольника Саккери равны и острые.

Если существует движение, при котором первая фигура на плоскости Лобачевского переходит во вторую фигуру, будем называть эти фигуры равными. Движением назовем отображение плоскости на себя, при котором каждый отрезок переходит в равный ему отрезок (понятие равенства или конгруэнтности отрезков, углов в аксиоматике Гильберта является неопределяемым понятием, удовлетворяет аксиомам конгруэнтности и относится к абсолютной геометрии). Пользуясь этим определением, можно доказать, что движение является биективным отображением, которое не подвергает изменениям прямолинейное взаиморасположение точек. Исходя из этого, движение переводит такие фигуры, как прямая, отрезок, луч, угол, полуплоскость, соответственно в прямую, отрезок, луч, угол, полуплоскость, и при этом каждый угол обращается в соответственно равный ему угол [3]. Если на плоскости даны два равных отрезка АВ и $А'В'$, то существует движение, перемещающее координаты точки А в координаты точки $А'$ и аналогично – В в $В'$. Заметим, что таких движений два: первое сохраняет ориентацию плоскости, второе движение меняет ориентацию плоскости.

Задача 4. Доказать равенство двух треугольников:

а) по 2 углам и стороне, противолежащей одному из углов;

б) по трем углам.

Решение: а) можно считать, что треугольники имеют общую сторону АВ и общий угол при вершине А, углы АСВ и $АС'В$ равны. Допустим, точки С и $С'$ не совпадают, из чего следует противоречие со второй теоремой. Поэтому точки С и $С'$ совпадают, и треугольники АСВ и $АС'В$ равны; б) можно считать угол при вершине А общим для треугольников АВС и $АВ'С'$, углы АВС, $АВ'С'$ равными и углы АСВ, $АС'В'$ тоже равными. Пусть не совпадают точка В с точкой $В'$ и точка С с точкой $С'$. Таким образом, по седьмой теореме прямые ВС и $В'С'$ не пересекаются. Поэтому в выпуклом четырехугольнике $ВСС'В'$ сумма углов равна четырем прямым, что противоречит теореме 19. Поэтому прямые ВС и $В'С'$ совпадают, и треугольники АВС и $АВ'С'$ равны.

Задача 5. Докажите равенство четырехугольников Саккери по нижним основаниям и верхним углам [4].

Доказательство. Пусть АВСД и $А'В'С'Д'$ – четырехугольники Саккери, АВ и $А'В'$ равные нижние основания, $\angle АСД = \angle А'С'Д'$, $\angle ВДС = \angle В'Д'С'$. Совместим нижние основания, тогда точки С и $С'$ находятся на одном луче с точкой А в качестве начала и перпендикулярном прямой АВ, и точки Д и $Д'$ находятся на одном луче с началом в точке В и перпендикулярном прямой АВ, точки С, $С'$, $Д'$ и Д находятся по одну сторону на плоскости относительно прямой АВ в силу третьей теоремы и свойств движения. В случае, если точки С и $С'$ не совпадают, а также не совпадают точки Д и $Д'$, то, по теореме 7, прямые СД и $С'Д'$ не пересекаются, и в выпуклом четырехугольнике $СС'Д'Д$ сумма углов равна 4d. Это противоречит теореме 19. Поэтому наше предположение неверно, и четырехугольники АВСД и $А'В'С'Д'$ равны.

Задача 6. Докажите, что прямые, содержащие основание треугольника и его среднюю линию, имеют общий перпендикуляр, проходящий через середину основания.

Решение. пусть К и М – середины сторон АС и ВС треугольника АВС. Опустим перпендикуляры AN, BF и CH на прямую KM. Тогда отрезки AN, CH и BF равны, так как равны треугольники ANK и KHC, а также равны треугольники CHN и MBF (по теореме 6). Поэтому четырехугольник ANFB – четырехугольник Саккери. Он имеет ось симметрии – общий перпендикуляр прямых АВ и NF, проходящий через середину АВ.

Окружность на плоскости Лобачевского определяют как множество точек плоскости, соответственных некоторой точке, взятой на прямой эллиптического пучка. В геометрии Лобачевского эллиптический пучок определяется как семейство прямых плоскости, пересекающихся в одной точке – центре пучка. Из определения следует, что окружность есть множество точек плоскости Лобачевского, находящихся на одинаковом расстоянии от данной точки, являющимся центром окружности, который совпадает с центром эллиптического пучка.

Задача 7. Докажите, что сторона правильного шестиугольника больше радиуса окружности, описанного около него.

Решение. ABCDEF – правильный шестиугольник, вписанный в окружность с центром в точке О. Тогда треугольники AOB, BOC, COD, DOE, EOF, FOA равны по трем сторонам. Тогда углы AOB, BOC, COD, DOE, EOF, FOA равны, и каждый из них равен 60°. В равнобедренном треугольнике AOB равные углы при вершинах А и В меньше 60° (в силу теоремы 18). Тогда (по теореме 1) сторона АВ шестиугольника больше радиуса ОА окружности [5].

Задача 8. Доказать, что угол АСВ, являющийся вписанным в окружность и опирающимся на диаметр АВ:

а) равен сумме 2 оставшихся углов треугольника АВС;

б) угол С – острый.

Решение: а) точка О – центр окружности, тогда отрезки ОА, ОВ, ОС равны, как радиусы. Поэтому треугольник АОС – равнобедренный, следовательно, ∠ОАС = ∠АСО (*). Треугольник СОВ – равнобедренный и ∠ОВС = ∠ОСВ (**).

∠АСВ = ∠АСО + ∠ОСВ и, учитывая (*) и (**), ∠АСВ = ∠ВАС + ∠АВС;

б) в треугольнике АВС по теореме 18 ∠А + ∠В + ∠С < 2d. По доказанному ∠А + ∠В = ∠С. Следовательно, 2∠С < 2d. Поэтому угол С – острый.

Внедрение разработки в процесс обучения подтвердил гипотезу о том, что теоретический материал геометрии Лобачевского довольно сложен для восприятия обучающимися, но в совокупности с решением задач на доказательство в ходе изучения данного раздела усвоение новых знаний происходит гораздо лучше. Поэтому мы привели примеры решения задач на доказательство, которые целесообразно внедрять в процесс обучения геометрии Лобачевского на плоскости.

Библиографический список

1. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Об особенностях преподавания геометрии Лобачевского для будущих учителей-магистрантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 3 (70): 127–128.
2. Атанасян Л.С. *Геометрия Лобачевского*. Москва: Лаборатория знаний, 2021.
3. Прояева И.В., Колобов А.Н. Разработка компетентностно-ориентированных задач и возможные их применения в преподавании математических дисциплин. *Современные проблемы физико-математических наук*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018: 116–119.
4. Прояева И.В., Годовова А.С. Особенности преподавания математики на технических направлениях вузов в рамках дистанционного обучения. *Актуальные проблемы и перспективы в сфере инженерной подготовки*. Оренбург, 2020: 102–108.
5. Прояева И.В., Колобов А.Н. *Координация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА по курсу «Геометрия»*. Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2020.

References

1. Proyaeva I.V., Safarova A.D. Ob osobennostyah prepodavaniya geometrii Lobachevskogo dlya buduschih uchitelej-magistrantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 127-128.
2. Atanasyan L.S. *Geometriya Lobachevskogo*. Moskva: Laboratoriya znanij, 2021.
3. Proyaeva I.V., Kolobov A.N. Razrabotka kompetentnostno-orientirovannyh zadach i vozmozhnye ih primeneniya v prepodavanii matematicheskih disciplin. *Sovremennye problemy fiziko-matematicheskih nauk*: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2018: 116-119.
4. Proyaeva I.V., Godovova A.S. Osobennosti prepodavaniya matematiki na tehnicheskih napravleniyah vuzov v ramkah distancionnogo obucheniya. *Aktual'nye problemy i perspektivy v sfere inzhenernoj podgotovki*. Orenburg, 2020: 102-108.
5. Proyaeva I.V., Kolobov A.N. *Koordinaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA po kursu «Geometriya»*. Orenburg: Tipografiya «`Ekspress-pechat'», 2020.

Статья поступила в редакцию 13.02.23

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-40-43

***Vileito T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: vileito@mail.ru*
***Rebko E.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: elvira_rebko@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF RESEARCH ACTIVITIES FOR BACHELOR EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY. The article reveals the authors' approach to the formation of research competencies in future teachers of the basics of life safety. The concept of "research competence" is presented, on the basis of which the work of the authors is based. The study is based on the model of formation of research competencies in bachelors of education in the field of life safety, including target, theoretical and methodological, meaningful, evaluative and effective blocks. The results of a partial approbation of the model during the work of the student scientific society of the Faculty of Life Safety for undergraduate students in 2019, 2020 and 2021 are substantiated. The stages of research implementation are defined and disclosed, each stage is defined by a list of implemented activities, the results of the study are presented for each level of formation of research competencies in future teachers of the basics of life safety. The conclusions of the conducted scientific work are substantiated.

Key words: **life safety, higher pedagogical education, research competence, competence, model**

***Т.В. Вилейто**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vileito@mail.ru*
***Э.М. Ребко**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: elvira_rebko@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРАМИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыт авторский подход к формированию исследовательских компетенций у будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности. Представлено понятие «исследовательская компетентность», на основе которого базируется работа авторов. В основе исследования лежит модель формирования исследовательских компетенций у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, включающая целевой, целевой, теоретико-методологический, содержательный, оценочный и результативный блоки. Обоснованы результаты частичной апробации модели в ходе работы студенческого научного общества факультета безопасности жизнедеятельности для студентов бакалавриата 2019, 2020 и 2021 годов поступления. Определены и раскрыты этапы реализации исследования, каждый из которых определен перечнем реализованных мероприятий; представлены результаты исследования для каждого уровня формирования исследовательских компетенций у будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности. Обоснованы выводы проведенной научной работы.

Ключевые слова: **безопасность жизнедеятельности, высшее педагогическое образование, исследовательская компетентность, компетенция, модель**

Различные сферы профессиональной деятельности, среди которых мы выделяем педагогическую, предъявляют выпускнику педагогического вуза новые требования к уровню образованности и компетентности, обязывают его соответствовать современным запросам рынка труда и, таким образом, направляют на овладение широким спектром видов профессиональной деятельности и умений успешно решать педагогические задачи, в том числе в области исследовательской деятельности.

Компетентностный подход сменил прежнюю парадигму образования, которая базировалась на «знаниевом» подходе (когда происходит передача определенной суммы знаний и умений от преподавателя к обучающимся) и утвердился в качестве приоритетного направления модернизации современного образования. На его основе была создана компетентностная образовательная модель педагогического образования. Считаем необходимым отметить, что она является некой «проекцией» модели подготовки специалистов в области образования по безопасности жизнедеятельности, также реализуется на практико-ориентированном, деятельностном и личностно ориентированном подходах, а главным ее продуктом становится компетенция [1]. Никто не отрицает, что быть конкурентоспособным, соответствовать требованиям работодателя – трудная задача как для самого выпускника, так и для образовательной организации, которая его готовит для выполнения профессиональных задач в сфере образования и воспитания.

Считаем, что на основе овладения будущими педагогами новыми компетенциями, в числе которых выделяем и исследовательские, происходит становление специалиста, обладающего профессиональным опытом и способностями к саморазвитию, самообучению, профессиональному росту и самосовершенствованию. Вышесказанное позволяет говорить об актуальности и значимости проблемы формирования и развития исследовательских компетенций в рамках подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности.

Исследования ученых психологов (В.Н. Введенский, Т.А. Воронова, Э.Ф. Зеер, Зимняя И.А., Т.А. Смолина [2; 3; 4]) доказывают, что понятие «исследовательская компетенция», во-первых, многозначно, во-вторых, характеризуется комплексностью и интегративностью, т. к. несет в себе ряд взаимосвязанных индивидуальных свойств человека и, в-третьих, содержит функционально-деятельностную составляющую. Поэтому в нашем исследовании мы опираемся на определение, которое используют в своих исследованиях Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Е.В. Попова, А.П. Тряпицына [4] и которое соответствует вышеобозначенным характеристикам: исследовательская компетенция – это способности (готовность) успешно осуществлять исследовательскую работу и исследовательские виды деятельности. Исследовательская компетентность является индивидуальным свойством личности.

Сравнительный анализ ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.01 Педагогическое образование позволяет говорить о необходимости формирования новых подходов к реализации исследовательской деятельности будущих бакалавров образования.

ФГОС ВО 3+ диктовал требования к овладению исследовательскими компетенциями в части готовности к постановке и решению различных исследовательских задач в образовании, а также способности к руководству исследовательской деятельностью обучающихся. При этом ведущими видами профессиональной деятельности являлись педагогический, проектный, исследовательский и культурно-просветительский. Однако ФГОС ВО 3++ не определяет среди универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК) именно исследовательские компетенции, а определяет типы задач профессиональной деятельности: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский и сопровождения. При этом наличие во ФГОС 3++ научно-исследовательской работы в частях учебной и производственной практики, в том числе получение первичных навыков научно-исследовательской работы, а также наличие защиты выпускной квалификационной работы требуют реализации исследовательской деятельности.

Цель исследования состоит в разработке и комплексном обосновании модели организации исследовательской деятельности у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Достижение поставленной цели требует решения сопутствующих задач, а именно: 1) выявить условия (организационно-педагогические) реализации исследовательской деятельности бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности; 2) определить план мероприятий по исследовательской деятельности обучающихся бакалавриата, направленных на реализацию и внедрение научно-исследовательской работы в рамках СНО на факультете безопасности жизнедеятельности; 3) обосновать уровни сформированности и критерии оценки результатов исследовательской деятельности у бакалавров образования.

Научная новизна: в соответствии с логикой исследования был проведен анализ классификации и этапов формирования научно-исследовательских умений. Это позволило определить группы научно-исследовательских умений, обосновать сущностные характеристики каждой группы. Были определены этапы формирования умений в процессе научно-исследовательской деятельности бакалавров, которая может осуществляться в решении различных задач профессиональной деятельности, в видах работ, предусмотренных действующими учебными планами (рефераты, курсовые, выпускная квалификационная работа, учебная и производственная практика (научно-исследовательская работа) и формах (научная конференция; научно-практическая конференция; студенческое научное общество (СНО) и т. д.) [5; 6; 7].

Теоретическая значимость исследования состоит: 1) в разработке и теоретическом обосновании модели организации исследовательской деятельности у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Поэтому среди частных задач по решению данного вопроса была поставлена и решена задача по определению содержания и сущности научно-исследовательской работы обучающихся; 2) в ходе теоретического анализа были выявлены особенности научно-исследовательской деятельности, которая носит личностный характер, является многокомпонентной, включающей в себя мотивационно-ценностные ориентиры и отношения личности к самой деятельности, а также систему исследовательских умений, методологических знаний, направленных на решение педагогических задач [7; 8]; 3) определены организационно-педагогические условия реализации исследовательской деятельности бакалавров (мотивационные, информационные, процессуальные, материально-технические, оценочные, кадровые) и четыре уровня сформированности их у обучающихся (недостаточный, пороговый, базовый и повышенный).

В качестве практических результатов считаем необходимым отметить разработанный комплекс экспериментальных мероприятий научной направленности, в рамках которых и была реализована научно-исследовательская работа СНО обучающихся бакалавров на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена; методические рекомендации к проведению и оценки результатов мероприятий.

В ходе исследования были применены теоретические и эмпирические методы. Среди основных теоретических методов стоит отметить анализ научной, методической и учебной литературы, а также аналитических докладов и статей по проблематике исследования; изучение ФГОС ВО 3+ и 3++. Среди эмпирических методом были применены наблюдение в рамках реализации практической и научно-исследовательской работы бакалавров, анкетирование, тестирование, моделирование, конституирующий эксперимент, формирующий эксперимент, а также количественная и качественная обработка результатов исследования. Исследование проведено на базе факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И Герцена г. Санкт-Петербурга.

Результаты исследования

1. При выполнении исследования мы опирались на понятие исследовательской компетентности как способности (готовности) успешно осуществлять исследовательскую работу и исследовательские виды деятельности.

2. На основе анализа научной литературы был сделан еще один вывод о том, что в основе процесса по формированию исследовательских компетенций лежат исследовательские умения, которые определяют деятельностную составляющую интегрального содержания любой компетенции. То есть по уровню сформированности и наличия спектра научно-исследовательских умений у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности можно судить и о готовности студента и будущего педагога осуществлять те или иные виды исследовательской деятельности для решения профессиональных задач.

3. В ходе исследования была разработана модель организации исследовательской деятельности бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, которая разработана по принципу классической блочной системы и включает следующие блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный, оценочный и результативный. Все блоки взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Целевой блок определяется нормативными документами ФГОС (3 + и 3++) и, соответственно, сам определяет цели и задачи функциональной модели. Так как основная цель процесса моделирования – формирование исследовательских компетенций бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в рамках научно-исследовательской работы, то был определен сразу же и результативный компонент – сформированность исследовательских умений и компетенций различного уровня для выполнения научно-исследовательской работы обучающихся. Цель является «управляющим» компонентом, определяя стратегию и тактику всего процесса формирования компетенций

Содержание теоретико-методологического блока включает в себя подходы и принципы научно-исследовательской работы студентов. В этой связи стоит отметить, что основополагающим подходом данного блока является компетентностный подход. Он содействует развитию требуемых и направленных на профессиональную область компетенций обучающихся в ходе научно-исследовательской работы. Заявленные здесь личностно ориентированный и системный подходы нацелены на осуществление каждым обучающимся с учетом его личностных качеств, интересов и способностей постоянной систематической исследовательской работы. Деятельностный подход предполагает развитие широкого спектра видов и форм исследовательской деятельности студентов; ноксологический подход направлен на ознакомление с теорией и практикой безопасности. Определены ведущие принципы, такие как принцип междисциплинарности, принципы системности и фундаментальности, профессиональной направленности и интегративности, принцип педагогики сотрудничества и связи с практикой.

В содержательном блоке представляемой модели описаны педагогические условия, которые направлены на организацию научно-исследовательской деятельности обучающихся. Поддерживающим элементом деятельности научного характера является дидактическое и материально-техническое обеспечение работы. Основополагающей составляющей содержательного блока считаем выделение и обозначение основных компонентов, связанных с процессом формирования исследовательских компетенций обучающихся и алгоритм выполнения заданий научно-исследовательского характера.

Оценочный блок отражает процесс формирования исследовательских компетенций и реализуется в ходе выполнения обучающимися различных видов и форм научно-исследовательских работ, отражается в критериях и показателях, способных оценить сформированность и уровень формируемых компетенций, представлен в критериально-оценочном компоненте модели.

Результативный блок включает в себя ожидаемые результаты.

4. Результаты апробации модели. Описанная модель организации исследовательской деятельности была реализована в практике обучения вуза на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена при выполнении учебного плана бакалавриата в течение 2021–2022 учебного года.

В ходе реализации модели были:

– применены организационно-педагогические условия, направленные на организацию исследовательской деятельности обучающихся;

– с целью апробации модели был спроектирован и реализован комплекс научных мероприятий для студентов;

– сделаны выводы по оценке уровня сформированности исследовательских умений бакалавров и готовности осуществлять ими исследовательскую деятельность в профессиональной сфере.

Процесс реализации модели условно был поделен на этапы.

Первый этап – разработка модели организации исследовательской деятельности будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности.

Второй этап – определение организационно-педагогических условий и плана мероприятий научно-исследовательской деятельности.

Третий этап – реализации модели в практике деятельности студенческого научного общества факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена.

Четвертый этап – подведение итогов и формирование выводов по результатам исследования.

В реализации мероприятий участвовали 140 бакалавров образования в области безопасности с 1 по 3 курсы. В ходе реализации мероприятий обучающиеся могли выступать волонтерами, фотографами, кураторами, модераторами, ведущими и пр.

Таблица 1

Количество обучающихся, принимавших участие в эксперименте

Курс бакалавриата:	По годам набора:	Всего по курсам:
1 курс	Набор 2019: 29 обучающихся Набор 2020: 25 обучающихся Набор 2021: 22 обучающихся	76
2 курс	Набор 2019: 21 обучающихся Набор 2020: 23 обучающихся	44
3 курс	Набор 2019: 24 обучающихся	24
Всего по 3 курсам:		144

Мероприятия научно-исследовательского характера реализовывались по заданному алгоритму: 1) организационный этап с проведением общего установочного собрания, распределением ролей, определением целей и задач мероприятия, изложением требований к их выполнению, задач для каждого члена группы; 2) подготовительный этап, включающий формирование материально-технической и методической базы (аудитории, помещения, ИТ-средства, раздаточные материалы, подготовки списков, сертификатов и пр.); 3) основной этап – проведение научно-исследовательского мероприятия; 4) итоговый этап, включающий итоговую встречу с обсуждением результатов.

Реализованные мероприятия были разными по видам исследовательской работы и включали:

– научно-практические конференции для студентов «Студент – исследователь – учитель» (2020 и 2021 гг., 120 участников, направленность – профессионально-поисковые умения);

– научные семинары (2019, 2020, 2021 гг., 83 участника, направленность – рефлексивно-оценочные умения);

– конкурсы научно-исследовательских работ РГПУ им. А.И. Герцена по педагогике и методике преподавания дисциплин (2019, 2020, 2021 гг., 23 участника, направленность – профессионально-поисковые умения, аналитико-исследовательские умения);

– студенческий конгресс по безопасности на дорогах (2019 г., 60 участников, направленность – организационно-методические умения);

– выставки научных достижений РГПУ им. А.И. Герцена (в рамках Недели науки, 2020, 2021 гг., 50 участников, направленность – модельно-прогностические умения);

– научно-практические конференции «Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика и практика» (2019, 2020 и 2021 гг., 3 участника, направленность – организационно-методические умения);

– планирование опытной или экспериментальной работы, разработка программы исследования, общих и частных методик исследования (20 участников, направленность – аналитико-исследовательские умения);

– международный конгресс «Безопасность на дорогах ради безопасности жизни» 2019 год, (65 участников, направленность – профессионально-поисковые умения);

– помощь в подготовке и проведении регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по ОБЖ в 2020 и 2021 гг. (60 участников, направленность – профессионально-поисковые умения).

Уровни сформированности умений были условно разделены на недостаточный, пороговый (знания, пассивное участие), базовый (умения с помощью руководителя или коллег), повышенный (самостоятельные действия).

Проведенная оценка уровней владения исследовательскими умениями показала следующее:

– недостаточный уровень сформированности не был отмечен у студентов, задействованных в эксперименте;

– пороговый уровень сформированности исследовательских умений отмечен у всех слушателей эксперимента, а именно – они демонстрируют общие знания понятий, терминов, методики и практики научной работы и научного исследования; имеют начальные знания и представление о требованиях, предъявляемых к результатам исследований. Слушатели способны самостоятельно осуществлять поиск информации;

– базовый уровень в большей степени проявили обучающиеся второго курса обучения, освоившие за первый год базовый минимум по ведению научно-исследовательской работы. Данный уровень характеризуется демонстрацией более широкого знания понятий и терминологии, умением самостоятельно определять научную проблему и противоречия в исследовании; демонстрацией способности к осуществлению аналитических действий по изучению научной и педагогической литературы по проблеме исследования. Данным слушателям уверенно дается логичное и последовательное выстраивание экспериментальной части исследования, а также формулировка выводов;

– у бакалавров 3-го курса очевидна высокая динамика изменений сформированности исследовательских умений и обладание повышенным уровнем, а именно – демонстрация глубокого знания понятий и терминологии, знаний основ научной методологии в области безопасности жизнедеятельности, а также способности осуществлять планирование и организацию научно-исследовательской работы, уровня владения умениями обосновывать актуальность научной проблемы и предлагать пути ее решения.

Изложенные результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что уровень сформированности исследовательских умений бакалавров будет зависеть от соблюдения педагогических условий, выявленных на основе педагогических задач.

Считаем, что предложенная модель реализации исследовательской деятельности может рассматриваться как универсальный инструмент, так как она может быть применена в практике организации исследовательской деятельности (работы) у обучающихся бакалавриата (по педагогическим и гуманитарным направлениям подготовки).

При выделении и исследовании уровней сформированности исследовательских компетенций существует некоторая условность их разделения, так как невозможно однозначно утверждать и оценивать творческие исследовательские способности участников.

Важным фактором формирования исследовательских умений для достижения положительного результата является регулярность и повышение сложности решаемых исследовательских задач, которые, в свою очередь, выступают мощным мотивационным фактором достижения высоких результатов.

Библиографический список

1. Станкевич П.В. *Теория и практика подготовки бакалавра в системе многоуровневого естественнонаучного образования*. Санкт-Петербург, 2006.
2. Андреев Е.А., Валеева Р.Р. Научно-исследовательская работа студентов. *Сборник статей по материалам XXVIII Международной студенческой научно-практической конференции*. Новосибирск, 2015; № 1 (28). Available at: http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf
3. Зимняя И.А. *Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика, организация, проведение*. Москва: ИЦПКПС, 2010.
4. Сионина Л.Н., Шкерина Т.А. О формировании исследовательской компетенции студентов-бакалавров педагогического вуза. Педагогические науки. *Новаинфо* 45-2. Available at: http://novainfo.ru/article/5904
5. Вилейто Т.В. Формирование исследовательских умений бакалавров педагогического образования средствами музейной практики. *Коллективная монография по материалам VI Международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 117–120.
6. Зуева А.С. *Компетентностный подход в организации научно-исследовательской деятельности студентов профессионально-педагогического вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2014.
7. Ребко Э.М., Сатывалдиева Б. Формирование исследовательских компетенций у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Педагогика высшей школы*. 2016; № 3.1 (6.1): 169–172.
8. Колдина М.И. Формирование научно-исследовательских умений будущих бакалавров профессионального обучения. *Современная педагогика*. Электронный научно-практический журнал. 2014.

References

1. Stankevich P.V. *Teoriya i praktika podgotovki bakalavra v sisteme mnogourovnevogo estestvennonauchnogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2006.
2. Andreev E.A., Valeeva R.R. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov. *Sbornik statej po materialam XXVIII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Novosibirsk, 2015; № 1 (28). Available at: http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf

3. Zimnyaya I.A. *Nauchno-issledovatel'skaya rabota: metodologiya, teoriya, praktika, organizaciya, provedenie*. Moskva: ICPKPS, 2010.
4. Sionina L.N., Shkerina T.A. O formirovanii issledovatel'skoj kompetencii studentov-bakalavrov pedagogicheskogo vuza. Pedagogicheskie nauki. *Novainfo* 45-2. Available at: http://novainfo.ru/article/5904
5. Vilejto T.V. Formirovanie issledovatel'skih umenij bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya sredstvami muzejnoj praktiki. *Kollektivnaya monografiya po materialam VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 117-120.
6. Zueva A.S. *Kompetentnostnyj podhod v organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2014.
7. Rebko `E.M., Satyvaldieva B. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij u bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Pedagogika vysshej shkoly.* 2016; № 3.1 (6.1): 169-172.
8. Koldina M.I. Formirovanie nauchno-issledovatel'skih umenij buduschih bakalavrov professional'nogo obucheniya. *Sovremennaya pedagogika.* `Elektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2014.

Статья поступила в редакцию 04.02.23

УДК 373 + 316.6

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-43-45

***Chukhrova M.G.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Law; Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru, ORCID: 0000-0001-5389-5897*

***Chukhrov A.S.,** Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Informatics (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru*

***Ivanova N.A.**, postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University; Deputy Director of Center for Psychological, Medical and Social Support (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: natali-pedagog@mail.ru*

INTERETHNIC ASPECTS OF THE MODERN ALTAI SCHOOL. The relationship between schoolchildren of different ethnicities in polyethnic classes is of scientific and practical interest. The article presents a comparative analysis of ethnic stereotypes of self-perception and heterosepathy of adolescents of different ethnicity – Russians, Altaians, Kazakhs – studying in rural schools of the Altai Republic. 685 teenagers of both sexes were interviewed. The semantic differential is used in the modification of Z.V. Sikevich, a sociological survey. There were no ethnic conflicts in the surveyed schools. It is shown that Russian teenagers, to a greater extent than Kazakh and Altai teenagers, consider all people equal, equally thinking and having the same problems. The self-attitude and self-esteem of indigenous adolescents is higher if they live mainly among their fellow tribesmen. Awareness of ethnic traditions among all surveyed ethnic groups of adolescents is low. Teenagers of all three groups tend to plan and lead a Europeanized lifestyle. The obtained results can be useful for teachers of polyethnic classes.

Key words: **ethnic stereotypes, auto- and heterostereotypes, Altaians, Kazakhs, Russians, polyethnic classes, rural schools of the Altai Republic**

***М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*

***А.С. Чухров,** канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Новосибирск, E-mail: mba3@ngs.ru*

***Н.А. Иванова,** аспирант, ФГБОУ ВО НГПУ, зам. директора БУ РА «Центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Горно-Алтайск, E-mail: natali-pedagog@mail.ru*

МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ АЛТАЙСКОЙ ШКОЛЫ

Взаимоотношения между школьниками разной этнической принадлежности в полиэтнических классах представляют научный и практический интерес. В статье представлен сравнительный анализ этнических стереотипов самовосприятия и гетеровосприятия подростков разной этнической принадлежности – русских, алтайцев, казахов, обучающихся в сельских школах Республики Алтай. Опрошено 685 подростков обоего пола. Применялся семантический дифференциал в модификации З.В. Сикевич, социологический опрос. Конфликтов на этнической почве в обследованных школах не было выявлено. Показано, что русские подростки в большей степени, чем казахские и алтайские, считают всех людей равными, одинаково мыслящими и имеющими одинаковые проблемы. Самоотношение и самооценка подростков из числа коренных народов выше в том случае, если они проживают преимущественно среди соплеменников. Осведомленность об этнических традициях у всех обследованных этнических групп подростков низкая. Подростки всех трех групп склонны планировать и вести европеизированный образ жизни. Полученные результаты могут быть полезны учителям полиэтнических классов.

Ключевые слова: **этнические стереотипы, ауто- и гетеростереотипы, алтайцы, казахи, русские, полиэтнические классы, сельские школы Республики Алтай**

Школа является важнейшим институтом социализации личности, причем именно подростковый возраст является сенситивным для социальной адаптации в поликультурном пространстве. В процессе межкультурных взаимодействий на идентификацию подростка как субъекта той или иной культуры влияют обычаи, традиции, образ жизни соседних культур, происходит осознание своего и чужого культурного наследия [1]. Отношение детей к одноклассникам другой национальности зависит от того, какие посылы дают им родители, насколько во взрослой среде существует терпимое и доброжелательное отношение друг к другу и наоборот. Кроме того, происходит неосознанное сравнение себя и «другого». Для учителей классов, где учатся дети разных национальностей, преподавание представляет определенные сложности из-за разности менталитетов учеников, разного уровня подготовки, разных ценностных ориентаций. Влияние учителя на взаимоотношения детей в полиэтнических классах чрезвычайно велико. Для учителей важно создать позитивную среду общения, добиться взаимопонимания и взаимоуважения с учеником любой национальности, воспитать доброжелательность друг к другу [2]. Без преувеличения можно сказать, что взаимоотношения между школьниками разной этнической принадлежности в полиэтнических классах, как в зеркале, отражают этнические проблемы в обществе.

В Республике Алтай, по данным Росстата от 2022 года, проживают русские (около 60%), алтайцы (около 34%) и казахи (около 6%). Дети этих народов живут и учатся вместе, общаясь как во время учебы, так и досуга. Несмотря на то, что исторические корни алтайцев, русских и казахов, проживающих в Республике Алтай, совершенно различны, в настоящее время их объединяет единый строй жизни, они подчиняются одним и тем же законам, ценностные ориентации и жизненные планы у них примерно одинаковы. Однако стереотипы и предубеждения в отношении того или другого народа существуют. В норме они носят скрытый характер и проявляются только в ситуации социальной нестабильности. Исследование межнационального коммуникативного поведения в современной алтайской школе представляет интерес и нуждается в изучении для того, чтобы понять истинную картину взаимоотношений народов, совершенствовать систему социальной перцепции на уроках и профилактировать этнические конфликты. Наиболее интересным является выявление авто- и гетеростереотипов у молодого поколения, подростков, которые имеют разные этнические корни, но родились и растут в одинаковых условиях современной европейской цивилизации.

Цель исследования: сравнительный анализ этнических стереотипов самовосприятия и гетеровосприятия подростков разной этнической принадлежности, проживающих в Республике Алтай.

Задачи исследования:

1. Выявление этнических ауто- и гетеростереотипов восприятия одноклассников другой национальности.
2. Выявление осведомленности об истории своего и другого народа, его этнических традициях и обычаях.
3. Выявление образовательных планов на будущее.

Базу исследования составили несколько школ Республики Алтай, а именно – МКОУ «Кош-Агачская СОШ им. Л.И. Тюковой», МБОУ «Амурская СОШ», МБОУ «Талдинская СОШ», МБОУ «Акташская СОШ им. Ст. Мохова», МБОУ «Онгудайская СОШ им. С.Т. Пекпеева» и МБОУ «Усть-Канская СОШ им. Ч.К. Кыдрашева». Выборка исследования представлена 685 подростками. Среди них 365 представителя мужского пола и 320 – женского. Возрастной диапазон обследованных лиц колеблется в пределах от 12 до 18 лет. Преимущественное проживание казахов и алтайцев – с. Кош-Агач, алтайцев и русских – населённые пункты Онгудай, Усть-Кан; русских и алтайцев – Акташ, Амур, Талда.

В исследовании использовался описательный метод и метод наблюдения внутри этнической группы подростков, бесед с обращением к этнокультурному материалу. Применялась методика выявления этнических авто- и гетеростереотипов (семантический дифференциал в модификации З.В. Сикевич, 2016), семичленная шкала, по которой респондент оценивал свою и другую или другие этнические группы [3]. Применялся также социологический опросник, включающий утверждения на интересующие нас вопросы в отношении осведомленности о национальных традициях, ценностных ориентациях, планах на будущее. Гендерная обусловленность авто- и гетеростереотипов не анализировалась. Статобработка результатов проводилась с помощью лицензионных программ статобработки и электронных таблиц Exell. Использовался дисперсионный, корреляционный анализ, сравнение средних показателей.

Научная новизна заключается в получении сведений об этнических ауто- и гетеростереотипах алтайцев, казахов и русских подросткового возраста, проживающих и обучающихся в сходных условиях сельской местности Республики Алтай.

Теоретическая значимость исследования заключается в понимании того, что отношение к другому народу «на равных» в большей степени свойственно русскому подростку, что обусловлено исторически сложившимся менталитетом.

Практическая значимость: полученные сведения могут быть использованы учителями полиэтнических классов Республики Алтай для профилактики конфликтных ситуаций и этнической напряженности.

Самооценка на уровне автостереотипа (по З.В. Сикевич) зависела от того, какую группу и в каком населенном пункте мы анализировали. Так, подростки-казахи, проживающие в Кош-Агаче (населенный пункт преимущественно с казахским населением), оценивали себя выше, чем русских или алтайских подростков, в целом по всем признакам. В представлении казахов, суммарный средний балл для них самих составил 6,1; для алтайцев 4,6; для русских 5,4 (при $p < 0,05$). По отдельным позициям показатели различались существенно, так, по признаку «трудолюбивый – ленивый» подростки-казахи выделили себе 6,8 баллов, алтайцам всего 3,4 (при $p < 0,001$); русским 5,5 баллов; по признаку «открытый – закрытый» себе дали 5,6 баллов, алтайцам – 3,1 (при $p < 0,001$); русским – 5,5. Алтайцы-подростки из Кош-Агача по признаку «трудолюбивый – ленивый» себе обозначили в среднем 5,3 балла, а казахам – 5,5 баллов, по признаку «открытый – закрытый» себя оценили в 6,1 баллов, казахов – в 3,4 балла (при $p < 0,005$). Последний показать указывает на то, что казахские и алтайские подростки плохо понимают друг друга (или не хотят понимать?). Русские оценивались подростками-казахами выше, чем алтайцы, но ниже, чем они сами. Русские в представлении казахов были более свободными (5,8 баллов) в отличие от них самих – 4,6 и алтайцев – 3,2. Казахи считают себя более доброжелательными (6,4), чем русских (5,3) и алтайцев (4,6). Русские представлялись в большей степени «не уважающими законов» (5,3 балла), тогда как казахи получили 6,4 балла в среднем, а алтайцы – 4,6.

Русские подростки в Кош-Агаче оценили себя в целом на 6,2 балла, казахов – на 5,9 баллов, алтайцев на 5,8 баллов в среднем, т. е. для русских подростков характеристики себя, казахов и алтайцев существенно не различаются, достоверная разница не выявлена.

Алтайцы, проживающие в Онгудае (населенный пункт с преимущественно алтайским населением) оценили себя выше (6,1), чем русских (5,6) и казахов (5,4) (при $p < 0,05$). Алтайцы, проживающие в Усть-Коксе (где живут преимущественно русские), себя оценили ниже по ряду параметров, чем русских. Так, по признакам «оптимист – пессимист», «свободный – несвободный», «чувство собственного достоинства», «счастливый – несчастный» оценки русскими подростками самих себя находились в диапазоне 5,6 – 5,8; оценки алтайцами самих себя – в диапазоне 4,9 – 5,3 (при $p < 0,05$). Напрашивается вывод, что автостереотип зависит от окружения: чем больше рядом соплеменников, тем выше самооценка. Эта закономерность наблюдалась нами для казахов и алтайцев и не выявлялась для русских подростков. Русские подростки в любом населенном пункте выражали практически одинаковую оценку себя и своих соседей – алтайцев и казахов.

Считается, что этничность актуализируется при сопоставлении образов «я» и «другой», однако это несправедливо для русских, проживающих на территории национальной республики. Вероятно, для русского человека свойственно приписывать «другому» те же качества, которые есть у него самого. Русские подростки выступили как своеобразная контрольная группа, поскольку их характеристики казахов, алтайцев и их самих в разных населенных пунктах различались незначительно. Суммарные баллы для трех основных национальностей Горного Алтая в представлении русских подростков различались несущественно. Однако подростки-казахи и подростки-алтайцы в большей степени отмечали свое отличие как от русских подростков, так и от алтайцев или казахов соответственно. При этом необходимо подчеркнуть, что никаких этнически обусловленных конфликтов в обследованных школах выявлено не было, как по результатам бесед с учениками, так и по отчетам учителей и психологов. Никаких признаков национально-неприязненных отношений ни в одной школе Республики Алтай нами замечено не было. Отношения среди школьников представлялись как исключительно доброжелательные, добрососедские, «на равных».

Интерес представлял вопрос о знании национальных традиций. Русские подростки проявили хорошую осведомленность об алтайских этнических традициях, в частности о культовых сооружениях и обрядах, о шаманах и кайчи, об истории алтайского народа. А что касается русских традиций, то перечислить внятно русские традиции не смог никто, в том числе русские подростки. Казахские подростки преимущественно указывали на ислам как на религию, которой они придерживаются, и это, вероятно, ограничивало их знания о казахских традициях как кочевников-номадов. Даже на вопрос о национальности некоторые подростки-казахи отвечали: мусульманин, мусульманка. Известно, что религия в значительной степени регулирует поведенческие проявления у мусульман, это выявилось и у подростков-казахов. Все опрошенные подростки вели оседлый образ жизни, в связи с чем, вероятно, этноэтикет кочевого народа был для них не актуален. Традиции и обычаи казахского народа представляли слабо. Казахский язык знали на бытовом уровне. Про казахских шаманов не слышали.

Алтайские подростки также оказались слабо информированы о национальных традициях, плохо знали родной язык, только на бытовом уровне и в объеме школьной программы, если алтайский язык преподавался в школе. Алтайские обычаи и традиции упоминались в основном в связи с сакральными местами и культовыми сооружениями, ааржанами. Однако про шаманов и кайчи знали хорошо, некоторые даже имели опыт общения с шаманами. На вопрос о религии, которой они придерживаются, отвечали невнятно, самым распространенным ответом было «в зависимости от обстоятельств». Это значит, что с целью «снять порчу» они могут обратиться к шаману, отпустить грехи – в православный храм, а чтобы путешествие было удачным, нужно обратиться к Бурхану и сделать ему подношение. Такой синкретизм мы встречали и в Туве среди коренного населения, да и среди русских, которые, считая себя православными, по мере необходимости обращаются к шаманам или идут в дацан. Современный синкретизм религий отмечают и другие исследователи [4].

Интересным показалось то, что в отношении планов на будущее подростки-алтайцы исключительно редко намечают цели, связанные с проживанием в родном поселке. Стремление получить среднее специальное или высшее образование в г. Горно-Алтайске или других городах выявили у 56% всех опрошенных подростков, при этом профессии животновода, механизатора, агронома, ветеринара оказались невостребованными. А это те профессии, с которыми можно вернуться в родной населенный пункт. Специальности юриста, адвоката, психолога, врача, инженера, которые чаще всего планировали получить подростки, гораздо реже могут быть востребованы в небольшом поселке, следовательно, подросток не собирается возвращаться на родную землю.

В целом в результате бесед и наблюдений за подростками Горного Алтая картина вырисовывается следующая. Наблюдается трансформация менталитета в сторону его большей европеизированности. Этноэтикет не актуален, традиции и обычаи родного народа хотя и не отрицаются, но представляются молодому поколению чем-то ненужным, архаичным, несовременным. Родной язык остается на уровне бытового общения, да и далеко не во всех семьях. Этнонигилизма мы не наблюдали, однако планирование своей жизни, своего образования и в дальнейшем работы вдали от родной земли настораживает. Возможно, преждевременно требовать от подростков уважительного и бережного отношения к своим этническим традициям, своему народу, родной земле. Для того чтобы понять все богатство и всю ценность национальной культуры, нужно столкнуться с другими культурами, осознать свои корни и после этого задуматься о традиционном укладе жизни своего народа, его истории, духовных ценностях, культурном коде. Дары европейской цивилизации представляются потомкам кочевников-номадов настолько привлекательными, что про свои корни они стараются не вспоминать, стремясь стать настоящими европейцами, получить европейское образование и жить в цивилизованном мире, вдали от родных степей и гор.

Нужно признать, что остановить цивилизационные процессы невозможно. Мы наблюдаем формирование нового российского суперэтноса. Помнить и уважать традиции своего народа, побуждать к этому молодое поколение необходимо, но возврат к прошлому, как показывают наблюдения, не востребован молодым поколением. Необходимо взять все самое полезное из традиционных культур и обогатить этим знанием современную цивилизацию. Национальные праздники, фольклор, музыка, танцы, национальная еда – это культурное наследие нельзя забывать, следует периодически к нему возвращаться, и роль школы в этом процессе трудно переоценить. Необходимо использовать опыт коллег-педагогов в этнокультурном воспитании учащихся в полиэтнических классах [5; 6; 7]. При этом, как показывает наше исследование, именно русские подростки наиболее доброжелательно и с интересом относятся к другим национальным культурам.

На основании проведенного исследования нами делаются следующие выводы.

1. Самоотношение и самооценка подростков из числа коренных народов выше в том случае, если они проживают преимущественно среди соплеменников.
2. Русские подростки в большей степени, чем казахские и алтайские подростки, считают всех людей равными, одинаково мыслящими и имеющими одинаковые проблемы.
3. Большинство подростков, проживающих в сельской местности Горного Алтая, собираются получать специальность, не востребованную в родном поселке, и переехать жить в город.
4. Среди представителей коренного народа, проживающих в Горном Алтае, наблюдается недостаточное знание этнической культуры, этноэтикета, родного языка.
5. Русские подростки, проживающие в Горном Алтае, в большей степени осведомлены о местных традициях, нежели о русских национальных традициях.
6. Конфликтов на этнической почве в обследованных школах не было выявлено.

Библиографический список

1. Никонов Р.В. Теоретико-методологическое осмысление феномена социализации личности в современном межкультурном образовательном пространстве. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; Выпуск 6 (67): 63–68.
2. Дмитриева Е.В. Воспитание доброжелательности в системе духовно-нравственного развития личности. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; Выпуск 6 (67): 100–103.
3. Сикевич З.В. Метод семантического дифференциала в социологическом исследовании (опыт применения). *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2016; Выпуск 3, Серия 12: 118–128.
4. Гаврилова Ю.В. *Социальные изменения как фактор синкретизма религий*. Available at: https://doi.org/10.24158/fik.2017.11.6
5. Арестова В.Ю., Кузнецова Л.В. Основные тенденции этнокультурного воспитания на современном этапе: региональный аспект. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2015; № 3 (87): 72–79.
6. Абдина Р.П., Толмашов А.Г. Педагогические технологии подготовки педагогов к организации этнокультурной деятельности детей (на примере Республики Хакасия). *Мир науки, культуры, образования.* 2017; Выпуск 6 (67): 86–89.
7. Николаева Т.Н. Этнокультурный компонент содержания образования в межкультурном контексте. *Этническая культура*. 2021; Т. 3, № 3: 37–39.

References

1. Nikonov R.V. Teoretiko-metodologicheskoe osmyslenie fenomena socializacii lichnosti v sovremennom mezhkul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; Vypusk 6 (67): 63-68.
2. Dmitrieva E.V. Vospitanie dobrozhelatel'nosti v sisteme duhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; Vypusk 6 (67): 100-103.
3. Sikevich Z.V. Metod semanticheskogo differenciala v sociologicheskom issledovanii (opyt primeneniya). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2016; Vypusk 3, Seriya 12: 118-128.
4. Gavrilova Yu.V. *Social'nye izmeneniya kak faktor sinkretizma religij*. Available at: https://doi.org/10.24158/fik.2017.11.6
5. Arestova V.Yu., Kuznecova L.V. Osnovnye tendencii `etnokul'turnogo vospitaniya na sovremennom `etape: regional'nyj aspekt. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2015; № 3 (87): 72-79.
6. Abdina R.P., Tolmashov A.G. Pedagogicheskie tehnologii podgotovki pedagogov k organizacii `etnokul'turnoj deyatel'nosti detej (na primere Respubliki Hakasiya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; Vypusk 6 (67): 86-89.
7. Nikolaeva T.N. `Etnokul'turnyj komponent soderzhaniya obrazovaniya v mezhkul'turnom kontekste. *`Etnicheskaya kul'tura*. 2021; T. 3, № 3: 37-39.

Статья поступила в редакцию 25.02.23

УДК 373.31 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-45-47

***Yakovleva S.S.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sargy.yakovleva@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LITERARY CREATIVITY. The study concerns a problem of development of children's literary creativity. There is a need to educate a creative, flexible-minded person in the modern world. Therefore, this topic is relevant now. The article clarifies the features of children's literary creativity. Literary creativity helps to develop the imagination and creative abilities of children, and influences the formation of moral feelings and assessments, norms of behavior, the education of aesthetic perception and aesthetic feelings, the development of speech. The main pedagogical conditions for the development of children's literary creativity are children's passion for reading; a conscious approach to the development of children's verbal creativity. In addition, the development of children's literary creativity is influenced by; reliance on the interests of children; the use of play activities; integration of different types of creative activities (visual activities, musical activities, theatrical activities, etc.). A variety of content, forms, techniques, methods help to develop literary skills. Discussion of products of creative activity is a mandatory part of the development process. The author concludes that the work on composing fairy tales of younger schoolchildren contributes to the development of logical thinking, attention, memory, as well as creative imagination, and the expansion of horizons. The proposed technologies for the development of children's literary creativity can be used by parents, teachers.

Key words: **creativity, literary creativity, verbal creativity, imagination, speech development**

***С.С. Яковлева**, ст. преп., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: sargy.yakovleva@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА

Настоящее исследование посвящено проблеме развития детского литературного творчества. Актуальность темы связана с необходимостью воспитания творческой, гибко мыслящей личности в современном мире. В статье выяснены особенности детского литературного творчества. Литературное творчество позволяет развивать воображение и творческие способности детей, а также влияет на формирование нравственных чувств и оценок, норм поведения, на воспитание эстетического восприятия и эстетических чувств, развитие речи. На основе изучения детского литературного творчества установлено, что основными педагогическими условиями его развития являются следующие: осознанный подход к развитию детского литературного творчества; увлечение детей чтением; опора на интересы детей; интеграция разных видов детской деятельности (изобразительная, музыкальная деятельность, театрализованная деятельность, игровая деятельность и др.); разнообразие содержания, форм, приёмов, методов развития детского литературного творчества; обсуждение прочитанного и продуктов творческой деятельности. Автор делает вывод о том, что работа по сочинению сказок младших школьников способствует развитию у них логического мышления, внимания, памяти, творческого воображения, расширению кругозора. Предложенные технологии развития детского литературного творчества могут быть использованы родителями, педагогами.

Ключевые слова: **творчество, литературное творчество, словесное творчество, воображение, развитие речи**

Настоящее исследование посвящено проблеме развития детского литературного творчества. Актуальность темы связана с необходимостью воспитания творческой, гибко мыслящей личности в современном мире. Литературное творчество решает вопросы развития воображения, которое лежит в основе творческих способностей. Кроме того, влияет на нравственное воспитание и формирование норм поведения, на воспитание эстетического восприятия и эстетических чувств, развитие речи.

Цель исследования – выявить условия развития детского литературного творчества.

Задачи: изучить понятие «детское литературное творчество»; раскрыть педагогические условия развития детского литературного творчества; разработать план работы по развитию детского литературного творчества.

Методы исследования: анализ теоретических источников и практик по развитию детского литературного творчества, обобщение; беседа, анкетирование.

Практическая значимость состоит в том, что обоснованы методы, технологии развития детского литературного творчества. Предложенные технологии развития детского литературного творчества могут быть использованы родителями, педагогами.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что расширена источниковедческая база, отражающая детское литературное творчество; дополнены имеющиеся в науке представления о педагогических условиях развития детского литературного творчества.

Проблема развития детской креативности, творческого мышления стоит в центре современных психолого-педагогических исследований (П.П. Подьякова Н.Е. Хазратовой Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко. Е.Е. Сапоговой и др.). Учитывая возрастные особенности формирования детской креативности, современные педагоги, психологи и методисты (Э.И. Иванова, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, М.Р. Львов, А.И. Симановский, Л.Б. Фесюкова, М.Н. и З.Г. Шустерман и др.) разрабатывают разнообразные программы, направленные на раннее развитие литературного творчества детей. Исследователи убеждены, что творческие способности у каждого различны, но их можно и нужно развивать.

Литературное творчество справедливо определяют как наиболее сложный вид творческой деятельности детей, связанный с созданием новых текстов (сказок, рассказов, стихов, загадок и т. д.) [1].

Обобщая исследования ученых, мы выделяем следующие преимущества и основные характеристики детского литературного творчества:

– ребенок воссоздает воспринятые ранее образы. Чем богаче накопленный опыт восприятия, тем сложнее, интереснее создаваемый сюжет нового произведения. Развивается творческое воображение, активизируются процессы мышления, памяти;

– созданные образы гармонично выстраиваются в речи ребенка, образуя логическое повествование. Маленьким автором эмоционально подаются наиболее успешные сочетания словесных выражений и придуманного содержания. Происходит невероятный скачок в речевом развитии;

– восхищение созданным продуктом творчества, признание собеседника ведут к формированию устойчивого стремления к творческому созиданию. Чувство самокритики, эстетические переживания формируют основу для нравственного становления и эмоционального развития личности, определяя ее поведенческие реакции [2].

Из анализа научной литературы очевидно, что развитию детского литературного творчества предшествует организация педагогических условий.

Осознанный подход к развитию детского литературного творчества подразумевает соблюдение принципа развивающего обучения и заинтересованность самого педагога. Взрослый может создавать социальную ситуацию, организовать и контролировать процесс творчества (Л.С. Выготский, Н.А. Ветлугина, Б.М. Теплов, Е.А. Флерина и др.). От этого зависит эффективность освоения ребенком любого вида деятельности [4].

Увлечение детей чтением возникает тогда, когда педагог опирается на интересы детей и сам демонстрирует эмоциональное стремление к процессу создания литературных произведений.

В группе детского сада или школьном классе, где взрослым создается доброжелательная атмосфера, педагог и воспитанники проявляют другу к другу доверие, внимание, формируется дополнительная мотивация к творческой деятельности [5].

Интеграция разных видов детской деятельности (изобразительная, музыкальная деятельность, театрализованная деятельность, игровая деятельность и др.) помогает представить предметы и явления окружающего мира с разных сторон, понять выразительность речи и ее возможности.

Разнообразие содержания, форм, приёмов, методов развития детского словесного творчества оказывает большое влияние на качество развития ребенка в любой сфере (снижает утомляемость, позволяет удерживать внимание на процессе, обогащает опыт восприятия).

Обсуждение прочитанного и продуктов творческой деятельности. Беседа по итогам прочитанного произведения или самостоятельно созданных сочинений позволяет осознавать полученный полезный опыт, ощутить чувства, эмоции успеха, овладеть навыком самоанализа.

В исследовании Л.Б. Фесюковой говорится о высоком потенциале сочинений сказок для всестороннего развития ребенка [6]. Ею представлены различные методы сочинения детской сказки.

Изменение сюжета знакомой сказки. К примеру, Золушка, убегая с бала, оставляет не туфельку, а бант. Дети рассуждают, пробуют придумать иную сюжетную ситуацию для известной сказки. Со временем они учатся самостоятельно и легко менять сказки.

Одно слово. Детям задается одно любое слово, а они должны придумать сюжет. Сначала сочиняют совместно с педагогом, постепенно наращивают навык самостоятельного логичного творческого изложения.

В методических разработках можно выделить общую последовательность сочинения сказок:

– выбор темы;

– определение главных героев;

– выбор второстепенных героев и их характера (добрый помогает, злой мешает);

– анализ проблемной ситуации, которая возникает у главных героев;

– создание путей решения возникших затруднений.

Нами были изучены упражнения для развития умения писать стихи. Детям ставится задача подобрать максимальное количество рифм к слову «яблоко» или любому другому. Подбор рифмы к словам – это наиболее простой и доступный способ развития детей, способствующий максимальному увеличению их словарного запаса [7].

Начать писать стихотворение с первой бессмысленной строчки и дополнить ее тремя другими так, чтобы получилась маленькая история.

Изменить стихотворение известного поэта, убрав в нем четные строки и заменить их своими [8].

Базой исследования является МДОУ детский сад № 43 «Улыбка» и МОБУ «Городская классическая гимназия» г. Якутска Республики Саха (Якутия). В исследовании приняли участие 2 воспитанника подготовительной группы, 19 учеников 3 класса.

Работа по развитию детского литературного творчества велась по плану:

1. Консультации, беседы, мастер-классы для родителей и педагогов;

Темы: «О пользе чтения», «Любимые книги», «Читаем вместе», «Как полюбить читать», «Арт-терапия».

2. Работа с детьми;

Темы заданий: «Придумай загадку», «Короткая сказка», «Сказка на заданную тему».

Каждое занятие проводилось с учетом интеграции разных видов детской деятельности (изобразительная, музыкальная деятельность, театрализованная деятельность, игровая деятельность и др.).

Рисование («Мой любимый сказочный герой», «Самый лучший мультфильм», «Любимая игра»).

Обязательным этапом занятия являлась рефлексия.

3. Итоговая конференция.

В качестве примера представим историю сочинения сказки «Волшебная сила дружбы» ученицей 3 класса. Главными героями сказки были канцелярские принадлежности, которые она видела каждый день. История сочинялась буквально на ходу. Девочка с мамой рисовали героев и обсуждали сюжет. Так были придуманы разноцветные домики-портфели, бургеры из жвачки и крошек печенья, компас из салфеток. Злодеем сказки выступил шоколадный монстр Киндер «с торчащей во все стороны шевелюрой из фольги и безумными глазам». Из портфеля в портфель друзья встречали и преодолевали трудности с помощью волшебства и взаимовыручки. В завершении сказки все герои подружились, а злой Киндер полностью преобразился: стал добрым внутри и красивым снаружи. Текст и рисунки оформили в виде книги. Она хранится в семейной библиотеке ученицы.

Развивая детское литературное творчество, мы формируем в детях познавательные психические процессы – мышление, речь, воображение, память. У детей расширяется познавательный опыт, обогащается эмоциональная сфера. У педагогов есть возможность вести плодотворную работу в этом направлении, внедряя педагогические условия развития детского литературного творчества.

Основными педагогическими условиями развития детского литературного творчества являются:

– увлечение чтением – чем больше читаешь, тем больше знаешь сюжетов, героев для составления собственного произведения;

– осознание пользы развития детского словесного творчества – развивается речь, логическое мышление (придумать логически правильный сюжет, варианты развития событий), воображение (образы произведения) и т. д.;

– опора на интересы детей (чтобы хорошо получалось любое дело, обязательно должно быть интересно. Детей могут заинтересовать темы про школу, любимые книги, мультфильмы, хобби, игры и игрушки и т. д.);

– применение игровой деятельности; интеграция разных видов творческой деятельности (изобразительная деятельность, музыкальная деятельность, театрализованная деятельность и др.);

– разнообразие содержания, форм, приёмов, методов развития детского словесного творчества;

– обсуждение продуктов творческой деятельности.

Библиографический список

1. Милюгина Е.Г. Детское литературное творчество: принципы и приемы развития. *Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве:* сборник научных трудов. Тверь: Тверской государственный университет, 2013: 182–187.
2. Киршин И.А. *Педагогические условия развития детского словесного творчества (в сфере дополнительного образования).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Калининград, 1999.
3. Гайдук О.С. Формирование творческого рассказывания у детей. *Проблемы и перспективы развития образования в России.* 2018; № 14. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tvorcheskogo-rasskazyvaniya-u-detey

4. Привалова С.Е. Обучению творческому рассказыванию детей дошкольного возраста в ДОУ. *Филологическое образование в период детства.* 2019; № 21: 88–94.
5. Фесюкова Л.Б. *Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста.* Харьков: Фолио, 2018.
6. Автушко Л.И., Веккессер М.В., Фалилеева А.А. Приёмы работы над сочинением сказок в начальной школе. *Человек и язык в коммуникативном пространстве.* 2019; Т. 7, № 7: 152–159.
7. Аркойа Э. Как написать стихотворение? *Настоящее время: Литература.* Available at: https://www.actualidadliteratura.com/ru/como-escribir-un-poema

References

1. Milyugina E.G. Detskoe literaturnoe tvorchestvo: principy i priemy razvitiya. *Rodnaya slovesnost' v sovremennom kul'turnom i obrazovatel'nom prostranstve:* sbornik nauchnyh trudov. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2013: 182-187.
2. Kirshin I.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya detskogo slovesnogo tvorchestva (v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 1999.
3. Gajduk O.S. Formirovanie tvorcheskogo rasskazyvaniya u detej. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii.* 2018; № 14. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tvorcheskogo-rasskazyvaniya-u-detey
4. Privalova S.E. Obucheniyu tvorcheskomu rasskazyvaniyu detej doshkol'nogo vozrasta v DOU. *Filologicheskoe obrazovanie v period detstva.* 2019; № 21: 88-94.
5. Fesyukova L.B. *Vospitanie skazkoj: dlya raboty s det'mi doshkol'nogo vozrasta.* Hap'kov: Folio, 2018.
6. Avtushko L.I., Vekkesser M.V., Falileeva A.A. Priemy paboty nad sochineniem skazok v nachal'noj shkole. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve.* 2019; T. 7, № 7: 152-159.
7. Arkoja `E. Kak napisat' stihotvorenie? *Nastoyaschee vremya: Literatura.* Available at: https://www.actualidadliteratura.com/ru/como-escribir-un-poema

Статья поступила в редакцию 27.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-47-49

Yashin M.A., *student, Novosibirsk Higher Military Command School of the Order of Zhukov Ministry of Defense of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: mihailyashin2021@gmail.com*
Razuvaev D.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Peacetime Management, Lieutenant Colonel, Novosibirsk Higher Military Command School of the Order of Zhukov, Ministry of Defense of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: razyvai25101986@gmail.com*

WAYS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF THE COMMANDER-LEADER IN PEDAGOGICAL WORK WITH PERSONNEL. The article deals with the pedagogical problem of modern views on the activity of commander-leader in the structure of the Armed Forces. Attention is paid to the process of development of managerial and leadership qualities, the characteristic features of commander-leader professionalization, his typology influencing the quality of the commander's work are highlighted and described. The article touches on the topic of unit management. The aim of the study is to create an algorithm for the work of the platoon commander, through which to increase the effectiveness of the work of a commander-leader. The research uses the analysis of the managerial activity of the officer and the comparison of the material obtained. Based on the study of the pedagogical activity of the officer was proposed algorithm of action for the platoon commander, which has practical relevance for increasing the effectiveness and quality of the organized by him activity. The presented material allows to conclude that the effectiveness of the managerial activity of the commander-leader increases when the proposed algorithm is observed.

Key words: **commander-leader, pedagogical ways, professionalization, managerial activity, officer's activity**

М.А. Яшин, *курсант, Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище Министерства обороны Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: mihailyashin2021@gmail.com*
Д.С. Разуваев, *канд. пед. наук, ст. преп., Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище Министерства обороны Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: razyvai25101986@gmail.com*

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ КОМАНДИРА-ЛИДЕРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАБОТЕ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ

В статье с точки зрения педагогики рассматривается проблема современных взглядов на деятельность командира-лидера в структуре Вооруженных сил РФ. Уделяется внимание процессу развития управленческих и лидерских качеств, выделяются и описываются характерные особенности профессионализации командира-лидера, влияющие на качество работы командира, его типология. В статье затрагивается тема управления подразделениями. Целью исследования является создание алгоритма работы командира взвода, благодаря которому повысится эффективность работы командира-лидера. В ходе исследования проводится анализ управленческой деятельности офицера и сравнение полученного материала. На основе изучения педагогической деятельности офицера предложен алгоритм действий командиру взвода, который имеет практическую значимость для повышения эффективности и качества организованной им деятельности. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что эффективность управленческой деятельности командира-лидера повышается при соблюдении предложенного алгоритма.

Ключевые слова: **командир-лидер, педагогические пути, профессионализация, управленческая деятельность, деятельность офицера**

На протяжении многих веков армия и военное дело совершенствуются. Развивается вооружение, повышается уровень Вооруженных сил РФ. Профессиональная подготовленность воина качественно растет. Однако в армии имеется одно направление, которое на протяжении многих веков так и осталось неизменным на сегодняшний день, – это командирское качество, именуемое лидерством. Уровень решения проблемы лидерства среди командиров на сегодняшний день остается на уровне необходимого теоретического поиска. Актуальность исследования заключается в поиске способов повышения эффективности работы командира-лидера в повседневной деятельности. Поэтому теоретическая и практическая значимость выражается в поиске результата по качественному повышению эффективности управленческой деятельности.

Многие великие полководцы, маршалы, известные военачальники часто подчеркивали определенные требования к командирам. А.В. Суворов, М.И. Кутузов, Г.К. Жуков уже тогда говорили о важности лидерства офицера в кругу солдат.

Изместьев П.И., военный писатель, участник русско-японской войны писал: «Армия должна быть проникнута жизненной энергией и дееспособностью, что составляет воинский дух» [1, с. 39]. Жизненная энергия воинского духа исходит из командира, из его офицерской души к душе солдата. Также Изместьев П.И. писал: «Все великие полководцы были великими знатоками души человека» [1, с. 84]. Лидерство в командире всегда было востребованным качеством. Об этом пишут многие авторы, об этом говорят в научных изданиях, и сегодня в курсантах воспитывают лидерство. Афонин Ю.А. в своем издании [2] описывает качества современного лидера. Е.С. Сенявская [1], поднимает проблему авторитета командиров подразделений во время военных действий. Шарухин А.П. [3], Бермус А.Г. [4] обращают внимание на педагогические стороны командиров и управленцев. Лепешинский И.Ю. [5] рассказывает нам в учебном издании о лидерстве и управлении подразделениями.

Лидерство – это способность в минимальные сроки находить наиболее верное решение проблемы и реализовывать данное решение путем организации людей на необходимую деятельность. Организация личного состава на определенную деятельность является повседневной деятельностью командира.

Командир является не только организатором повседневной деятельности подразделения. Он занимается обучением и воспитанием военнослужащих. Лидерство в командире дает возможность быть для солдат надежным товарищем и наставником.

Цель работы – выявить алгоритм работы командира-лидера, с помощью которого повышается эффективность работы офицера. Задачи для достижения этой цели следующие:

– проанализировать педагогическую деятельность командира-лидера и его профессионализацию;

– выявить способы развития навыков управления путем развития лидерских качеств командира;

– выработать алгоритм работы и проверить его результаты в ходе практического эксперимента.

Развитие в командире качеств лидера-управленца осуществляется путем совершенствования педагогических знаний, умений и навыков. Это позволяет командиру-лидеру самореализоваться как профессионально подготовленному офицеру. Практика в управлении солдатами является постоянным процессом самореализации офицера. Важно понимать, что любой процесс развития офицера будет связан с его профессиональным ростом. Под профессиональным ростом в военной среде следует понимать совокупность всех изменений, которые происходят в командире в процессе служебной деятельности. Научная новизна исследования заключается в поиске нового подхода к работе командира взвода в управленческой деятельности путем создания ранее не принятых алгоритмов. Создание новой основы для педагогического изучения работы офицера является приоритетным направлением исследования. В ходе исследования используется анализ управленческой деятельности командира и сравнение полученного материала.

Ведущей характеристикой педагогического развития офицера как командира можно считать профессиональную подготовленность управленца, которая включает в себя уровень профессиональной результативности, профессиональной идентичности и профессиональной готовности.

Профессиональное и личностное развитие командира подразделения специфично, так как оно напрямую зависит от характера служебных задач, характеристики служебно-боевой деятельности, а также социальных и психологических особенностей воинской среды и воинского коллектива [2, с. 61].

В управленческой деятельности командира-лидера следует выделить главные характерные особенности процесса профессионализации:

– нацеливание на развитие и приобретение новых профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, развитие способности творчески реализовывать их на практике;

– развитие личностных качеств для уверенного и надежного управления подразделением и ответственного отношения к службе;

– принятие обоснованных решений в разных по сложности ситуациях, обеспечение профессиональной безопасности и надежности [3, с. 164–166].

Навыки управления напрямую связаны с педагогической профессионализацией офицера. Следует отметить важные особенности проявления лидерства в командирах, так как именно от них зависит развитие в них своих ЗУНов.

Во-первых, лидер – значит всегда первый. В любой ситуации он стремится осуществлять управленческую деятельности, не погружаясь в процесс, а сохраняя способность анализировать его со стороны. Во-вторых, развитие лидерства базируется на развитии способности к творчеству и созиданию. Командир-лидер – это творческая личность, обладающая не шаблонным мышлением, а способная находить новые способы решения профессиональных задач. И, в-третьих, командир никогда не работает только на себя, ведь подчиненный состав – это первостепенная зона ответственности.

Одним из самых важных качеств офицера является способность повести за собой. Поставить и указать своему подразделению цель и определить пути ее достижения. В таком случае офицер легче справится с управленческой деятельностью, поскольку лидерские качества дают командиру определенные преимущества в управлении.

Командиры-лидеры выполняют различные роли, иногда сочетая в себе сразу несколько. Командир-организатор – активный офицер, прежде всего решающий вопросы организации и нужд воинского коллектива. Командир-утешитель поддерживает военнослужащих в любом деле, с уважением относится к их правам и потребностям. Командир-борец – уверенный в своих силах лидер, который не струсит в ответственный момент. Идет на обдуманный риск в период неопределенности. Командир-творец способен нешаблонно мыслить, он берется за неразрешимые и сложные дела и находит новые подходы к их решению. Командир-дипломат думает, прежде чем сделать шаг, рационально использует свои знания и знания ситуации.

Каждый командир способен вести свою управленческую политику в подразделении. Результаты управления будут зависеть от уровня лидерства командира внутри своего подразделения. Если качество управления низкое, а офицер не справляется со своим личным составом, может появиться и еще один тип – управленец-антилидер. Антилидер не способен управлять и организовывать людей на достижение поставленных целей и задач. Командир – название не только должностное. Командир – это управляющий лидер, преданный друг, надежный товарищ и верный наставник. Именно к таким качествам должен стремиться каждый офицер, стараться быть для своего подразделения не просто «вождем», а настоящим командиром-лидером. Поэтому офицер – это командир с преобладающим качеством лидерства в области управления.

Любому командиру-лидеру необходимо всегда стремиться к развитию по следующим педагогическим путям:

– самопознание. Командир стремится к пониманию себя, своих сильных и слабых сторон. Он знает, какая будет у него реакция в определенных ситуациях, благодаря чему способен контролировать собственное поведение и свои эмоции;

– целеполагание. Необходимо не просто понимать, но и четко формулировать цели. Уметь организовывать людей на достижение этих целей;

– управление изменениями. Анализируя обстановку, взять ситуацию под свой контроль. Добиться стабилизации в делах;

– межличностные отношения. Чтобы командиру легко вести других за собой, нужно заработать авторитет;

– бытие. Важно учитывать идейные и религиозные мнения военнослужащих, не допускать сталкивание интересов;

– нахождение равновесия. Не допускать спорных конфликтов в воинском коллективе;

– умение действовать. Реализация намеченного плана за счет организации солдат на определенную деятельность [4, с. 45].

Стремление командира учитывать перечисленные педагогические направления будет развивать в нем лидерские и, как следствие, управленческие качества. Высокий навык управления является приоритетным качеством офицера.

Почему важно стремиться быть командиром-лидером? Лидер с высоким навыком педагогического управления обладает следующими преимуществами:

– эмоциональный интеллект. Развитый эмоциональный интеллект помогает управлять как своими, так и чужими эмоциями;

– высокий уровень мотивации. Командир инициативен, делает свое дело лучше остальных. Энергии командира хватает на мотивирование других военнослужащих;

– уверенность в своих силах и оптимизм. Командир не выставляет напоказ свои слабости. Объективно и грамотно оценивает реальность и уверен в себе;

– профессионализм и ответственность. Командир берет на себя ответственность за свой результат, не перекладывает ее на плечи подчиненных. Офицер вовлечен в процесс и приходит товарищам на помощь;

– рабочий авторитет. Командир обладает высоким рабочим авторитетом. В основе авторитета – моральные и профессиональные качества;

– личная эффективность. Личная эффективность офицера складывается из результатов реализации функций управления;

– навык ведения переговоров. Командир умеет договариваться. Для каждого нужна разная стратегия ведения переговоров – у всех разные мотивы;

– харизматичность и умение выстраивать коммуникацию. Харизматичные командиры знают, как наладить общение с товарищами, и добиваются результата быстрее остальных и с меньшими трудозатратами [5, с. 114–118].

Стоит отметить рамки своих полномочий для командира подразделения в виде двух принципов:

– не путать господство с руководством. Быть самым громким, умным, статусным в подразделении не означает быть лидером. Личный состав чаще идет за тихим, уверенным командиром. Именно такой офицер способен дать грамотный совет, вести людей за собой и управлять ими;

– сосредотачиваться не только на результате, но и на людях. Многие командиры во многом нацелены на результат любой ценой. Когда выполнение поставленных задач становится важнее состояния людей, производительность подразделения, в конечном счете, страдает. Результаты зависят от военнослужащих.

Таким образом, теоретическая значимость в ходе анализа педагогической деятельности офицера заключается в прямой зависимости степени лидерства командира от качества его работы. Чем выше лидерский авторитет командира подразделения, тем легче ему дается процесс управления. Для того чтобы обобщить накопленные знания, предложен алгоритм работы командира взвода.

Командиру взвода для повышения эффективности работы в ходе выполнения должностных обязанностей стоит придерживаться следующего алгоритма:

1. Получив задачу от старшего начальника, командир взвода уясняет задачу, производит расчет времени, отдает указания на подготовку, принимает решение на выполнение задачи;

2. Выполняет все шесть основных функций управления: планирование, организация, мотивация, контроль, а также координация и коммуникация;

3. В ходе планирования командир взвода учитывает следующие правила:

– творчески подходить к делу, а также находить способы выхода из сложных ситуаций;

– думать, как за себя, так и за подчиненных военнослужащих;

– смело идти навстречу рискам и неизвестности;

– думать над каждым шагом;

– контролировать собственное поведение и свои эмоции;

– добиваться стабилизации в делах;

– учитывать идейные и религиозные мнения военнослужащих;

– не допускать спорных конфликтов в воинском коллективе;

– быть инициативным и делать свое дело лучше остальных;

– не бояться брать на себя ответственность за личным составом;

– делать работу с личным составом закатив рукава;

– сосредотачиваться не только на результате, но и на людях.

4. При реализации принятого решения в жизнь учитывает следующие правила:

– практиковаться в принятии разного рода решений и не бояться брать на себя ответственность;

– наблюдать за действиями своих подчиненных с разных точек зрения, анализируя их деятельность;

– вникать в нужды и проблемы организации подчиненного подразделения;

– уважать и поддерживать военнослужащих в любом деле;

– уметь организовывать людей на достижение поставленных целей;

– реализовывать намеченный план за счет организации личного состава на определенную деятельность.

5. В случае необходимости координации решения стремиться быть харизматичным и уметь налаживать коммуникацию, а также повышать навыки ведения переговоров.

6. Выполнив задачу, следует сделать выводы из полученного опыта. Стремиться самостоятельно повышать уровень педагогических знаний.

7. Доложить старшему начальнику о выполнении задачи.

Командир взвода в своей служебной деятельности руководствуется статьями 152–153 устава внутренней службы Вооруженных сил РФ. Однако данные статьи устава не указывают на частную сторону педагогической и управленческой деятельности командира. Значение вышеуказанных правил не нарушает законы и статьи руководящих документов. Стремление соблюдать данный алгоритм поможет не только поднять личный авторитет, но и повысить эффективность работы командира путем укрепления воинской дисциплины и повышения исполнительности подразделения.

Для доказательства того, что данный алгоритм несет в себе практическую значимость, проведен эксперимент. Исследование было проведено в ходе курсантской стажировки протяженностью в 26 суток с 04.09.2022 г. по 30.09.2022 г. в 74-й отдельной мотострелковой бригаде в г. Юрга. Для проведения эксперимента были взяты два равных взвода у командира 1-й сводной роты гвардии капитана Рогова Е.И. Целью эксперимента было выявить и сравнить показатели управленческой деятельности командиров взводов под конец стажировки – на 24–26 сутки. Условия были таковыми, что командир 2-го взвода будет соблюдать предложенный алгоритм действий в процессе своей управленческой деятельности.

В ходе практического эксперимента два взвода между собой, как правило, не взаимодействовали. Командирами взводов были назначены курсанты 4-го курса, примерно с равной профессиональной подготовленностью. Анализ состояния дел в двух экспериментальных взводах производился путем тестирования личного состава, а также сравнения итоговых показателей взводов (табл. 1).

Практический эксперимент показал следующие результаты.

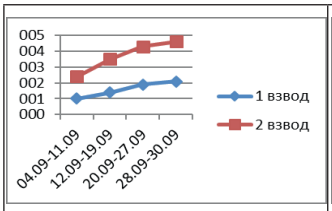
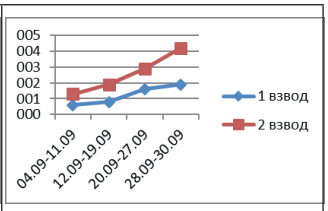
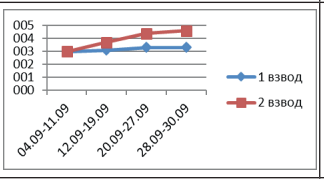
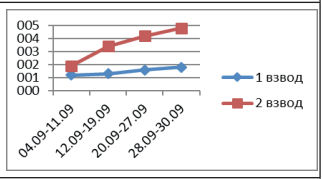
Анализируя итоги данных показателей, видим, что командир 2-го взвода, следуя в своей работе предложенному алгоритму, смог добиться наилучших показателей в управленческой деятельности, нежели командир 1-го взвода. Командир 2-го взвода не только добился высокой исполнительности и управляемости личного состава, но и повысил свой авторитет, улучшил отношения в воинском коллективе намного эффективнее, чем в 1-м взводе. Предложенный алгоритм действий показывает приоритетные направления развития в педагогической деятельности офицера, повышающие эффективность его управленческой деятельности.

Таким образом, проанализировав педагогическую деятельность командира-лидера в управленческой деятельности и его профессионализацию, выявлена теоретическая значимость исследования в работе командира. Проделанные исследования позволили расширить знания о понятии командир-лидер в управлении подразделениями. Это дало возможность не только создать новый алгоритм для работы командира в рамках научного знания, но и дать основу для будущего изучения и совершенствования педагогических знаний в природе управления офицера. Предложив алгоритм действий, мы достигли цели исследования в полном объеме. Практическая значимость доказана проведенным экспериментом, где наглядно прослеживаются высокие показатели эффективности работы командира-лидера. Задачи данной работы были выполнены полностью, однако проведенные исследования составляют основу для продолжения изучения накопленного материала и доработки предложенного алгоритма. Полученные результаты могут быть применены в образовательной сфере, как в процессе индивидуальной подготовки офицера, так и служить дополнением к дисциплинам по военной педагогике и управлению военным персоналом.

Стоит отметить, что эффективность управленческой деятельности командира-лидера действительно увеличивается при соблюдении правил данного алгоритма. На сегодняшний день пути повышения эффективности управления остаются вопросом времени. Предложенный алгоритм показал необходимый результат. Была выявлена научная новизна и практическая значимость, что позволит в дальнейшем сделать уверенный шаг в повышении эффективности работы командира-лидера.

Таблица 1

Сравнение результатов исследования

	
Отношение подчиненных с командиром взвода на протяжении 4 недель исследования	Уровень исполнительности личного состава на протяжении 4 недель исследования
	
Легкость управления личным составом на протяжении 4 недель исследования	Авторитет командира взвода на протяжении 4 недель исследования

Библиографический список

1. Сенявская Е.С. *Психология войны в XX веке: исторический опыт России*. Москва: РОССПЭН, 1999.
2. Афонин Ю.А. Профессиональные качества современного лидера-управленца: социологический анализ. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. Самара: Самарский муниципальный институт управления, 2015; № 3 (12): 59–62.
3. Шарухин А.П. *Военная педагогика*: учебник. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
4. Бермус А.Г. *Практическая педагогика*: учебное пособие. Москва: Юрайт, 2020.
5. Лепешинский И.Ю., Глебов В.В., Листков В.Б. *Управление подразделениями в мирное время*: учебное пособие. Москва: Инфра-М, 2019.

References

1. Senyavskaya E.S. *Psihologiya vojny v XX veke: istoricheskij opyt Rossii*. Moskva: ROSSP`EN, 1999.
2. Afonin Yu.A. Professional'nye kachestva sovremennogo lidera-upravlenca: sociologicheskij analiz. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. Samara: Samarskij municipal'nyj institut upravleniya, 2015; № 3 (12): 59-62.
3. Sharuhin A.P. *Voennaya pedagogika*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
4. Bermus A.G. *Prakticheskaya pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Yurajt, 2020.
5. Lepeshinskij I.Yu., Glebov V.V., Listkov V.B. *Upravlenie podrazdeleniyami v mirnoe vremya*: uchebnoe posobie. Moskva: Infra-M, 2019.

Статья поступила в редакцию 12.02.23

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-49-52

Agaltsova D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*

Korotkova A.Z., *teaching assistant, Department of Foreign Languages and Culture, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: salimzyanova.alsu@yandex.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING ENGLISH IN A DISTANCE FORMAT. The article reflects the essence of distance learning and its key aspects. It is determined that distance learning using electronic technologies is widely used in the field of teaching foreign languages at a university. Potential of distance learning in language education, the roles of teachers and students in distance learning are shown. Factors influencing the organization of the remote process of teaching

foreign languages at the university are established. Methodological features of distance learning in reading, listening, speaking and writing are given. Methodological aspects of teaching English at the university in the conditions of distance learning are determined, recommendations on the gradual transition to distance learning in English are provided.

Key words: **higher education, distance learning, distance learning methods, distance learning technologies, foreign language, English**

Д.В. Агальцова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: darya_agaltsova@mail.ru*

А.З. Короткова, асс., *Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: salimzyanova.alsu@yandex.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

В статье отражена сущность дистанционного обучения и его ключевые аспекты. Определено, что дистанционное обучение с использованием электронных технологий широко применяется в сфере преподавания иностранных языков в вузе. Показаны потенциал дистанционного обучения в языковом образовании, роли преподавателя и студента в дистанционном обучении. Установлены факторы, оказывающие влияние на организацию дистанционного процесса преподавания иностранных языков в вузе. Приведены методологические особенности дистанционного обучения чтению, аудированию, говорению и письму. Определены методические аспекты преподавания английского языка в вузе в условиях дистанционного обучения, предоставлены рекомендации о поэтапном переходе на дистанционное обучение английскому языку.

Ключевые слова: **высшее образование, дистанционное обучение, методы дистанционного обучения, дистанционные образовательные технологии, иностранный язык, английский язык**

В эпоху постоянного технологического развития и растущей доступности цифровых инструментов современное языковое образование все чаще использует дистанционные методы и методики обучения. В условиях высшего образования их статус и сфера использования регулируются нормативными актами, согласно которым дистанционное обучение (далее – ДО) является не только альтернативой занятиям, проводимым в традиционных условиях, но и неотъемлемым элементом дидактического предложения российских учреждений высшего образования (далее – вуз).

Пандемия COVID-19 повлияла на все без исключения сферы общественной жизни. Сфера образования одной из первых почувствовала на себе влияние коронавирусной эпидемии и отреагировала на установленные ограничения переводом всей образовательной деятельности в дистанционный формат.

Переход высшего образования в условиях карантина на дистанционный формат обучения привел к созданию уникальной ситуации, в которой именно дистанционные технологии оказались единственно возможными средствами для осуществления образовательного процесса. Преподаватели были вынуждены организовывать обучение с помощью дистанционных технологий и доступных коммуникаций в электронной информационно-образовательной среде. Поэтому особую актуальность приобретает вопрос овладения новыми методами обучения, в том числе английскому языку (далее – АЯ), с использованием возможностей средств инновационных технологий и их сочетания с привычными традиционными средствами, формами и методами обучения.

Цель статьи – исследование методических аспектов обучения английскому языку в дистанционном формате.

Задачи исследования: на основании анализа научной литературы рассмотреть потенциал дистанционного обучения в языковом образовании; охарактеризовать основные методические аспекты дистанционного обучения английскому языку.

Методы исследования: Для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы анализа и синтеза при изучении научных источников по проблеме методических аспектов обучения английскому языку в дистанционном формате.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении потенциала дистанционного (электронного) обучения в языковом образовании.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы при организации обучения АЯ в дистанционном формате.

Научная новизна полученных результатов заключается в предложении и теоретическом обосновании поэтапного внедрения обучения АЯ в дистанционном формате.

1. Потенциал дистанционного обучения в языковом образовании

Сегодня ДО все шире используется в образовательном процессе высшей школы. Это связано с тем, что ДО как образовательный процесс, осуществляемый с использованием инновационных информационно-компьютерных технологий (далее – ИКТ), предоставляет студентам возможность реализации личной образовательной траектории, направленной на профессиональное развитие.

В.А. Трайнев, В.Ф. Гуркин, О.В. Трайнев предлагают определить ДО как целенаправленно-организованное интерактивное взаимодействие преподавателей и студентов как между собой, так и с иновационными средствами обучения, независимое в отношении их пространственного расположения и реализуемое в специально созданной дидактической системе [1]. Е.С. Полат отмечает, что ДО – это образовательный процесс, целиком либо частично реализуемый посредством использования компьютерной техники и средств ИКТ [2]. Г.В. Курицына трактует ДО как учебный процесс, в ходе которого предоставляется существенная часть учебного материала, и большая часть взаимодействия с преподавателем осуществляется с использованием современных ИКТ [3].

Анализ определений и основных характерных черт позволяет выделить четыре основных аспекта ДО:

1. Является процессом обучения, следовательно, его определяют такие существенные характеристики процесса обучения, как двусторонность (преподавание – обучение), совместная деятельность субъектов, планомерность организации.
2. Отдаленность ДО, т. е. обучение осуществляется на расстоянии.
3. Взаимодействие, предполагающее систематическую обратную связь между преподавателем и студентом.
4. Наличие дистанционных образовательных технологий.

В процессе ДО языковое образование представляет собой особую область использования ИКТ [4], которые в зависимости от выполняемой функции могут поддерживать самую разную деятельность преподавателя и студента, а также интеграцию всех видов этой деятельности, обеспечивая комплексное построение курсов обучения и многостороннее управление процессом обучения, происходящего частично или полностью дистанционно [5]. Благодаря возможности создания мультимедийных и интерактивных ресурсов современные ИТ-системы позволяют выполнять задачи языкового образования с учетом сложности и многоаспектности процесса обучения и изучения АЯ [6].

С точки зрения технологической организации учебного процесса виртуальная среда может обеспечить все этапы процесса обучения АЯ – от представления учебных материалов до контроля и оценивания знаний студентов. Цифровые инструменты в совокупности с ИКТ-средой дают возможность создания учебных ресурсов, исполняющих те же функции, что и при традиционном обучении, как путем предоставления учебных пособий, так и посредством создания собственных учебных материалов, занятий и заданий, способствующих формированию и развитию любых языковых компетенций.

В зависимости от задач обучения учебные материалы в электронном формате могут быть использованы, к примеру, для представления контента, отработки конкретных лексико-грамматических структур или повышения уровня рецептивных и продуктивных навыков.

Необходимо подчеркнуть, что электронные учебные ресурсы вследствие мультимедийной природы осуществляют так называемое полисенсорное обучение, при котором вступают в действие разные каналы восприятия информации [7], стимулируя и делая более эффективным когнитивный процесс изучения ИЯ.

Часть цифровых инструментов, используемых для создания электронных учебных ресурсов, может одновременно использоваться как средство оценивания результатов обучения, что является важной составляющей дидактического процесса и влиятельным источником информации о действиях как студента, так и преподавателя [8].

Особое значение в данном аспекте принадлежит инструментам платформы электронного обучения, которые предоставляют возможность осуществлять педагогический контроль, диагностику и мониторинг учебного прогресса пользователей.

Важным аспектом ДО является предоставление изучающим АЯ необходимого материала для совершенствования своих иноязычных навыков. В ИКТ-среде эту функцию исполняют задания по созданию собственных высказываний на АЯ, которые могут быть организованы посредством генераторов заданий, а также с помощью средств онлайн-связи. Так, если в большинстве случае при ДО основной функцией средств коммуникации является обмен информацией, то при обучении АЯ с их помощью возникают возможности для создания аутентичных ситуаций общения и, как следствие, повышения уровня устного и письменного взаимодействия [8].

При этом особого внимания заслуживают возможности платформы ДО в развитии иноязычной компетенции. Также стоит напомнить об инструментах создания групповых заданий, которые способствуют активизации учебной деятельности студентов. Учебная деятельность в группе может быть направлена на совместное создание языкового контента или другие, более сложные проекты, реализуемые в соответствии с задачами обучения ИЯ [6].

Интересным направлением учебной работы в дополнение к групповым заданиям, разработанным с применением платформы электронного обучения, может стать использование внешних приложений для создания виртуальных интернет-сообществ. Развитие языковых навыков в этих условиях будет способствовать преодолению языковых и культурных барьеров, характерных для непосредственного общения.

Принимая во внимание изложенные аспекты ДО, можно сделать вывод, что обучение, поддерживаемое виртуальными ИТ-системами, создает потенциал для реализации различных языковых образовательных мероприятий.

2. Анализ методических аспектов дистанционного обучения иностранному языку

В настоящее время, исходя из многофункциональности, ДО с использованием электронных технологий широко применяется в сфере преподавания иностранных языков в вузе. При этом, как утверждает А.С. Кисарин, повышение эффективности преподавания АЯ средствами ИКТ окажется успешным при точном и конкретном обозначении их роли и места в учебном процессе, разработанных и внедренных методических и технологических аспектах учебных программ АЯ через определенные модели и учебно-методические комплексы ДО, способствующие повышению качества образовательного процесса [9].

Практика ДО показывает, что для успешного учебного процесса и качественного изучения АЯ высокоэффективным является проведение онлайн-занятий. Основные виды деятельности, используемые для проведения такого типа занятий, сходны с видами деятельности на обычных занятиях. К ним относятся дискуссии, обсуждения, беседы, ролевые игры с решением учебной проблемы, проектная деятельность, интерактивные формы и методы обучения и тому подобное.

Все эти виды деятельности побуждают студентов к размышлению и выражению мнений, а развитие самостоятельной деятельности способствует возникновению заинтересованности, познавательного мышления, творчества, настойчивости и инициативы в решении учебных проблем.

По мнению О.А. Черкашиной, особенность преподавания АЯ заключается в том, что целью является не только овладение студентами языковой компетенцией, но и коммуникативной. Как следствие, использование ДО для отработки грамматических и лексических навыков, развития практики перевода, обучения разным типам чтения и навыкам аудирования необходимо организовать таким образом, чтобы студенты автономно, но в сопровождении преподавателя выполняли все возможные виды деятельности [5].

Считаем, что при ДО каждый студент должен обучаться чтению самостоятельно, причем в случае, когда целью обучения является изучение правил чтения, в содержание электронного учебника необходимо включить правила чтения отдельных букв и их сочетаний, соответствующие упражнения по использованию данных правил при чтении отдельных слов и предложений. В связи с этим отметим, что сегодня существуют программные продукты, способные «на слух» определять правильность чтения [6–10].

При обучении аудированию одновременно с использованием аудиозаписей возможно применение видеоконтента. Положительное влияет на обучение АЯ возможность остановки и повторного прослушивания или просмотра учебного материала, что дает возможность студентам лучше его воспринимать.

При ДО такие виды учебной деятельности, как говорение и письменная речь, осуществляются посредством общения студента (группы студентов) с преподавателем. Так, обучения письму возможно посредством использования электронной почты, чатов, синхронной коммуникации, а говорению – только посредством телеконференций. При реализации коммуникации студенты практикуют все виды учебной деятельности: понимание текстов и навыки письма на АЯ (при общении посредством письменной речи); навыки аудирования и говорения (при общении посредством устной речи).

Учитывая вышесказанное, перечислим наиболее важные, на наш взгляд, методические аспекты преподавания АЯ в вузе в условиях ДО:

– изучение лексики происходит в сопровождении преподавателя-тьютора с использованием электронных учебных пособий и приложений к ним, содержащих упражнения и задания для самоконтроля и контроля преподавателя; целесообразно применение кейс-технологий и сетевых технологий;

– изучение грамматики должно происходить с предоставлением обучающимся доступа к словарям, грамматическим справочникам, постоянно пополняемым источникам речевой информации; целесообразно применение кейс-технологий и сетевых технологий, а также использование средств коммуникации при обсуждении грамматических основ АЯ;

– обучение практической фонетике в дистанционном формате осуществляется в ходе непосредственной коммуникации студента с преподавателем при наличии обратной связи, обеспечивающей возможность услышать произношение студента и исправить его недостатки; возможно с использованием теле- и аудиоконференций.

Эффективным приемом усовершенствования АЯ при организации обучения в дистанционном формате можно считать тематические презентации. В ходе выступления студент может использовать ключевые слова, схемы, таблицы, картинки, что дает возможность уверенно и выразительно построить последовательное и развернутое высказывание. Использование тематических презентаций считается целесообразным при обучении как общему, так и профессионально ориентированному АЯ.

Следует отметить, что тематические презентации могут быть успешно использованы на любом этапе процесса ДО: введение и закрепление лексического и грамматического материала, контроль изученного материала и т. п. Разработка презентаций способствует повышению информационной культуры, мотивации и самооценки студентов. Опыт показывает высокий уровень эффективности использования презентаций при дистанционном изучении АЯ.

Актуальной и результативной считается такая форма работы, как веб-квест. Для дистанционного изучения АЯ целесообразно использовать веб-квесты таких разновидностей, как создание интерактивной истории, в ходе которого студенты останавливаются на определенном варианте продолжения исследования, выбирая два–три возможных направления; анализ любой созданной проблемы и отражение результатов в документе; проведение интервью с виртуальным образом в режиме реального времени и т. п.

Существует большое количество заданий для веб-квестов: расследование, аналитическое или творческое задание, научное исследование, планирование, проектирование и многие другие. Обычно темы квестов могут быть разнообразными, а проблемные задачи характеризоваться разным уровнем сложности. Представление результатов выполнения условий веб-квеста происходит с помощью устного отчета, создания презентации, веб-страницы, написания эссе и тому подобное. Такая интерактивная форма ДО позволяет студентам расширить и усовершенствовать знания по АЯ, анализировать и синтезировать информацию, полученную из сети Интернет, и реальные знания.

Анализируя методические аспекты дистанционного обучения АЯ, стоит упомянуть ряд сложностей. Так, например, ДО ограничивает возможность проведения группового диктанта для проверки правописания новых лексических единиц. Несмотря на формальное наличие технической возможности (например, в чате), контроль за списыванием (как из тетради, так и из других источников) является практически невозможным. В результате для контроля усвоения лексики используется устный опрос. Что касается других видов письменных работ, таких как сочинение, практика показывает списывание (буквально копирование) текста слово в слово многими студентами. Относительно перевода текста контроль за самостоятельностью его выполнения также усложняется из-за активного использования студентами возможностей интернет-перевода. Говоря об устном аспекте, отметим, что разделение студентов на малые группы для практики диалогов технически возможно (например, в платформе Zoom), однако такие диалоги получаются менее правдоподобными вследствие отсутствия живой коммуникации (как при очных занятиях). Все это препятствует достижению основной цели преподавания АЯ – развитию коммуникативной компетенции.

Слабым местом является также неготовность преподавателей к переходу в новое качество – тьюторов, сопровождающих образовательный процесс. Роль преподавателя-тьютора не сводится к тому, чтобы подсказать студенту готовые пути решения проблемы. Тьютор выполняет функцию консультанта и наставника, помогает двигаться в правильном направлении.

К проблемам внедрения ДО на занятиях АЯ стоит отнести и отсутствие нормативной базы, регламентирующей разработку электронных образовательных ресурсов, и распределение нагрузки преподавательского состава, что вызывает опасения педагогов, и нежелание работать в электронной среде. Таким образом, одним из основных уязвимых мест по-прежнему остается степень готовности преподавателей к работе в цифровой среде (в том числе методической).

При этом переход к ДО должен происходить поэтапно и продуманно. В частности, Т.А. Танцура рекомендует начать внедрение ДО с комбинированных вариантов [10], поскольку, во-первых, это обеспечит постепенное привыкание к новому формату обучения как преподавателей, так и студентов, во-вторых, отдельные элементы ДО могут с успехом использоваться в подготовке студентов, и, в-третьих, предоставит преподавателям достаточно времени для создания дистанционных курсов АЯ, что будет способствовать повышению их качества и поможет избежать технических проблем.

Еще одним первым шагом по внедрению элементов ДО может стать консультирование студентов с помощью электронной почты или через Скайп вместо или в дополнение к традиционной очной консультации в стенах вуза.

Целесообразной является организация самостоятельной работы студентов с использованием элементов ДО. Так, выполненные задания студенты могут присылать на электронную почту, что, во-первых, удобно и, во-вторых, позволяет избежать дополнительных расходов, связанных с распечаткой выполненного задания. Преподаватель проверяет задания дома, также избегая необходимости носить груды бумаг с работы.

Примером внедрения элементов ДО в изучении АЯ может стать применение платформы Moodle, позволяющей преподавателям создание собственных языковых онлайн-курсов. К тому же Moodle предлагает различные способы предоставления учебного материала, проверки знаний и контроля успеваемости. Студентами эта платформа может быть использована при изучении новой лек-

сики, развитии навыков чтения, аудирования и письма. К примеру, на ней целесообразно размещение дополнительных языковых упражнений в целях более эффективного усвоения учебного материала, грамматических и лексических тестов, тестов на аудирование, чтение и письмо [6]. Компьютерное тестирование позитивно воспринимается студентами, так как проверка результатов тестирования осуществляется автоматически, т. е. с исключением человеческого фактора. Помимо того, компьютерное тестирование способствует лучшему усвоению учебного материала, т. к. в будущем студенты легко воспроизводят тестовые примеры. Получение оценки тотчас по завершении тестирования также приводит к лучшему восприятию процесса оценивания результатов обучения на эмоциональном уровне. Перечисленные элементы ДО облегчают процедуру контроля, так как дают возможность оценить результаты и качество выполнения каждого учащегося отдельно, а автоматическая проверка экономит время преподавателя.

С целью дальнейшего распространения ДО на занятиях по АЯ в вузе предлагаем проведение таких мероприятий:

1) целевая разработка электронных учебников по АЯ и электронных учебных систем;

2) информирование студентов о наличии качественных дистанционных курсов АЯ;

3) подготовка преподавателей к использованию ИКТ;

4) подбор дидактических методик, наиболее эффективных при дистанционном общении на занятиях по АЯ.

Для России развитие ДО имеет важное значение, связанное с необходимостью предоставления образовательных услуг на большой территории страны с крайне неравномерной инфраструктурой и высоким спросом населения на образование. Стоит отметить, что в условиях ДО меняется вид коммуникаций: происходит замена традиционных коммуникационных связей на телекоммуникационные средства, которые обеспечивают интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в учебном процессе и осуществляют доступ к основному объему изучаемого материала. Развитие ДО позволило превратить использование технических средств в образовательном процессе в специфический методический подход, а далее – в специфическую систему организации учебного процесса. Дистанционное обучение, несомненно, обладает значительным потенциалом для развития у студентов навыков в области языковых компетенций. Проведенное исследование не позволяет принимать однозначные решения относительно методических аспектов ДО иностранным языкам, однако дает интересную информацию об использовании электронного обучения в дидактическом процессе.

Углубление изучения методических аспектов, основанное на возможностях, предлагаемых ИКТ в области стратегии обучения АЯ, могло бы способствовать более эффективному внедрению ДО в языковом образовании. Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что существует необходимость продолжения исследований по использованию ДО в дидактическом процессе в рамках разных языковых навыков и на разных уровнях владения АЯ. Безусловно, организация процесса ДО требует соответствующей деятельности, направленной на индивидуализацию обучения и адаптацию занятий, проводимых в дистанционной модели, к конкретным образовательным потребностям студентов, что может привести к более осознанному и эффективному использованию методического потенциала ДО в языковом образовании.

Библиографический список

1. Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В. *Дистанционное обучение (Обобщение методологии и практики использования)*. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2006.
2. Полат Е.С. *Теория и практика дистанционного обучения*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2020.
3. Курицына Г.В. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2016; № 2: 34–48.
4. Котляренко Ю.Ю., Симонова О.Б. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка). *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 3 (140): 75–83.
5. Черкашина О.А. Использование информационных технологий в обучении иностранному языку. *Ярославский педагогический вестник*. 2009; № 3: 29–32.
6. Азарова В.Н. Возможности электронной образовательной среды Moodle в организации дистанционного обучения студентов. *Вопросы журналистики*. 2020; № 7: 101–119.
7. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы. *Иностранные языки в высшей школе*. 2014; № 2 (29): 68–72.
8. Пашина А.В. Достоинства и недостатки дистанционного обучения английскому языку в техническом вузе. *Электронный научный журнал*. 2020; № 5 (34): 103–105.
9. Кисарин А.С. Дистанционное обучение иностранному языку: плюсы и минусы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота. 2014; Ч. 2, № 7 (37): 95–98.
10. Танцура Т.А. Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 281–282.

References

1. Trajnev V.A., Gurkin V.F., Trajnev O.V. *Distancionnoe obuchenie (Obobschenie metodologii i praktiki ispol'zovaniya)*. Moskva: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i Ko», 2006.
2. Polat E.S. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2020.
3. Kuricyna G.V. Suschnostno-soderzhatel'nye harakteristiki distancionnogo obucheniya v vuze. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obschestvo*. 2016; № 2: 34-48.
4. Kotlyarenko Yu.Yu., Simonova O.B. `Elektronnoe obuchenie ili distancionnoe obuchenie (`empiricheskoe issledovanie na primere inostrannogo yazyka). *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 3 (140): 75-83.
5. Cherkashina O.A. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2009; № 3: 29-32.
6. Azarova V.N. Vozmozhnosti `elektronnoj obrazovatel'noj sredy Moodle v organizacii distancionnogo obucheniya studentov. *Voprosy zhurnalistiki*. 2020; № 7: 101-119.
7. Vladimirova L.P. Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam: specifika i perspektivy. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2014; № 2 (29): 68-72.
8. Pashina A.V. Dostoinstva i nedostatki distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku v tehnicheskom vuze. *`Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2020; № 5 (34): 103-105.
9. Kisarin A.S. Distancionnoe obuchenie inostrannomu yazyku: plyusy i minusy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota. 2014; Ch. 2, № 7 (37): 95-98.
10. Tancura T.A. Problema motivacii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka v period perehoda na distancionnyj format obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 281-282.

Статья поступила в редакцию 15.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-52-55

Abdulkhalimova R.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

Ramazanova M.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

Ragimova V.M., *Cand. of Sciences (Philology), teaching assistant, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

MODERNIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IS AN IMPORTANT CONDITION FOR IMPROVING EFFECTIVENESS IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS. Some teaching a foreign language in a medical university modernisation ways are considered as an important condition for improving the effectiveness of its graduates professional competence formation. For this purpose, first of all, directions to improve the process of development of professional competencies in medical students are determined. The role that the foreign language study plays in the professional training course of a future doctor who is competitive in the transition of society to a post-industrial development stage conditions is revealed. The most significant opportunities for optimizing the process of teaching the academic discipline "Foreign Language" are being studied, which can be implemented without much difficulty at the higher medical education in the territory of the Russian Federation current development stage. At the same time, the greatest attention is paid to the introduction of role-playing and business games into the educational process, as well as the project method.

Key words: **higher education, medical university, foreign language in non-linguistic university, foreign language in medical university, improving methodology of teaching foreign language**

Р.О. Абдулхалимова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных и латинского языков ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
М.Ш. Рамазанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
В.М. Рагимова, *канд. филол. наук, асс., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИКОВ

Рассматриваются некоторые пути модернизации преподавания иностранного языка в медицинском вузе как важное условие повышения эффективности формирования профессиональной компетентности его выпускников. Для этого в первую очередь определяются направления дальнейшего совершенствования процесса развития профессиональных компетенций студентов-медиков. Затем выявляется роль, которую изучение иностранного языка играет в ходе профессиональной подготовки будущего врача, конкурентоспособного в условиях перехода общества на постиндустриальную ступень развития. Изучаются наиболее существенные возможности для оптимизации процесса преподавания академической дисциплины «Иностранный язык», могущие без особых затруднений быть реализованными на современной стадии развития высшего медицинского образования на территории Российской Федерации. При этом наибольшее внимание уделяется внедрению в образовательный процесс ролевых и деловых игр, а равно метода проектов.

Ключевые слова: **высшее образование, медицинский вуз, иностранный язык в неязыковом вузе, иностранный язык в медицинском вузе, совершенствование методики преподавания иностранного языка**

Актуальность темы, поднимаемой в рамках нашей статьи, обосновывается, во-первых, фактом интенсификации международных связей во всех областях человеческой деятельности, включая медицину (Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова, Л.Н. Давыдова, А.В. Лебедев). Необходимым требованием к врачам, конкурентоспособным в подобных условиях, является более высокий, чем на предыдущих этапах развития общества, уровень владения иностранным языком, в особенности английским как средством международного общения [1, с. 43–44]. Вышесказанное естественным образом способствует обострению проблем, связанных с модернизацией его преподавания в медицинских вузах.

С другой стороны, актуализации темы настоящего исследования во многом способствует непредсказуемый характер динамики социальной, экономической и культурной жизни социума (М.И. Абидова, О.А. Гаврилюк, М.Б. Ковалёва, И.Ю. Марковина, К.А. Митрофанова, Е.С. Потехина, Е.Е. Руденко) [2, с. 220]. Такие особенности функционирования общества подразумевают, что успешное осуществление будущим медиком профессиональной и иных видов деятельности невозможно без достаточного уровня развития надпрофессиональных компетенций. В частности, врач должен демонстрировать осознанное стремление к постоянному повышению собственной квалификации [3, с. 95]. Последнее, в свою очередь, представляется в полной мере возможным лишь при условии достаточного овладения им системой иноязычных компетенций (П.В. Сысоев, И.Ю. Марковина, М.В. Ширинян) [4, с. 29]. Следовательно, и в этом случае необходимо решение вопросов, связанных с модернизацией процесса их формирования, о чём говорили многие исследователи данного вопроса [5–12].

Цель статьи – рассмотрение некоторых путей модернизации преподавания иностранного языка в медицинском вузе как важного условия повышения эффективности формирования профессиональной компетентности его выпускников.

Достижению поставленной цели будет способствовать решение следующих задач:

- определить пути дальнейшего совершенствования процесса развития профессиональных компетенций студентов-медиков;
- выявить роль, которую изучение иностранного языка играет в обучении будущего врача, конкурентоспособного в условиях перехода общества на постиндустриальную ступень развития;
- изучить возможности, существующие для оптимизации процесса преподавания ИЯ, могущие без особых проблем быть реализованными на современной стадии развития высшего медицинского образования в РФ.

При подготовке статьи авторами использовались следующие методы исследования:

- анализ специальной литературы;
- рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в том, что были продемонстрированы некоторые возможности для дальнейшего совершенствования процесса развития профессиональных компетенций студентов-медиков, в том числе путём оптимизации преподавания иностранного языка.

Её теоретическая значимость состоит в выявлении той роли, которую изучение иностранного языка играет в обучении будущего врача, конкурентоспособного в условиях постиндустриального общества.

Практическая значимость – в демонстрации возможностей, существующих для оптимизации процесса преподавания иностранного языка студентам-медикам, могущих без особых проблем быть реализованными на современной стадии развития отечественной системы высшего медицинского образования.

Сегодня перспективным направлением дальнейшего поступательного развития отечественной системы высшего медицинского образования представляется углубление и расширение интеграции компетентностного подхода (Ю.А. Лупиногина, И.В. Зарочинцева, Н.Г. Михайлова, С.К. Фоломкина) [5, с. 136]. Как следует из наименования, первостепенное значение в русле этого подхода принадлежит формированию ключевых компетенций обучающихся [6, с. 24–25]. Таким образом, реализация образовательных программ в современных медицинских вузах должна быть направлена на достижение таких результатов, которые можно оценивать с точки зрения степени сформированности определённых компетенций.

Более широкое внедрение рассматриваемого методологического подхода будет способствовать формированию у будущих медиков такого значимого на сегодняшний день качества, как социально ответственный профессионализм [2, с. 220]. Его структура в качестве важного элемента включает профессионально значимые качества (ПЗК). Современные педагоги, как правило, используют приведённый термин для обозначения личных качеств, применяемых в ходе осуществления профессиональной деятельности. (Ж.К. Адильбекова, М.Е. Алимбаев, А.В. Лебедев, А. Набока, Н.К. Омаров, Б.Т. Тасполатов). На современной стадии изучения данного феномена представляется возможным выделение некоторых качеств, являющихся необходимыми к формированию у студентов-медиков (табл. 1).

Таблица 1

Значимые ПЗК современного медика

№ п/п	Наименование
1.	Эмоциональная устойчивость
2.	Высокий интеллект
3.	Эмпатия
4.	Способность к постоянному самообразованию
5.	Ответственность
6.	Коммуникабельность
7.	Коммуникативная компетентность
8.	Креативность [3, с. 98]

Судя по данным социологических исследований, большинство будущих врачей важным для собственной профессиональной деятельности считают такую профессионально значимую компетенцию, как коммуникативная способность [2, с. 220–221]. Как видим, факт значимости данной черты их будущего профессионального портрета хорошо осознаётся самими студентами-медиками.

При этом в ходе формирования этой ПЗК одну из ключевых ролей играет изучение дисциплины «Иностранный язык» [4, с. 33]. Являясь обязательной для освоения в образовательном пространстве российских медицинских вузов, она представляет собой мощное средство развития системы общекультурных компетенций. Действительно, практика общения на изучаемом языке связана с интенсивным формированием коммуникативных навыков обучающихся. В первую очередь сказанное относится к развитию следующих компетенций:

- ориентирование в социальном и культурном контексте своей эпохи в соответствии с объективными потребностями будущей профессиональной деятельности [5, с. 136];
- понимание мыслей и чувств, фактов и мнений;
- их интерпретация в устной и письменной формах.

Учебная иноязычная деятельность, организованная с учётом современных тенденций развития педагогики высшей школы, с большой вероятностью будет способствовать достижению ряда положительных результатов, непосредственно связанных с профессиональными коммуникациями выпускников. Перечислим их:

- осознание объективных проблем, существующих во взаимоотношениях между врачом и пациентом;
- способность к эмпатии;
- позитивное отношение к субъектам процесса коммуникации;
- навыки адекватной оценки участников профессионального общения в различных его ситуациях [7, с. 35–36].

Выявив роль, которую освоение иностранного языка играет в процессе профессиональной подготовки будущего медика, характеризующегося высокой конкурентоспособностью в условиях постиндустриального общества, перейдём к разговору о прогрессивных методах обучения соответствующей дисциплине.

Так, сегодня приемлемым представляется использование ролевых и деловых игр как эффективного средства развития рассмотренных выше компетенций студентов-медиков на занятиях по соответствующей академической дисциплине. Реализация подобных методик позволяет генерировать педагогические условия, максимально приближённые к тем, в которых позднее будет осуществляться профессиональное общение будущих врачей [8, с. 109–110]. Правильные организация и проведение таких игр будут способствовать развитию у студентов-медиков некоторых ПЗК, связанных с коммуникативной активностью [9, с. 8].

Современные педагоги-исследователи и практики склонны трактовать термин «учебная деловая игра» как специфическую форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студентов (В.В. Ерёмин, И.В. Зарочинцева, Н.Г. Михайлова, А.В. Лебедев, Н.К. Омаров). Применение данной формы организации образовательного процесса позволяет максимально близко к реальности смоделировать разнообразные аспекты будущих ситуаций профессионального общения [1, с. 45–46]. Посредством проведения таких игр можно создавать педагогические ситуации, в которых необходимым является комплексное использование знаний, умений и навыков, полученных студентами в ходе усвоения как иностранного языка, так и иных дисциплин [4, с. 34].

В связи с раскрытием темы статьи нельзя обойти вниманием метод учебных проектов. Ключевой с точки зрения данного метода термин «проект» может быть истолкован как самостоятельно планируемая и реализуемая будущими медиками работа (А.Э. Азиханова, П.М. Рамазанова, З.М. Саламова). Деятельность, совершаемая над учебными проектами, способствует объединению следующих аспектов учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности студентов:

- речевое общение;
- интеллектуально-эмоциональный контекст других форм активности [10, с. 14].

Особенно эффективна подготовка учебных проектов на заключительных этапах становления системы знаний, умений и навыков будущих медиков, связанных с иноязычной речевой деятельностью (И.А. Бекшаев, Т.В. Дьячкова, И.В. Куламихина, З.М. Саламова).

При этом перечень тем учебных проектов, предлагаемых студентам, весьма разнообразен [2, с. 221]. Важное условие – поиск и обработка материала, необходимого для их успешного выполнения, – должно выполняться путём анализа ресурсов, содержащих информацию не только на русском, но и на изучаемом языке [10, с. 16].

Итогом такой проектной деятельности будущих медиков должна стать презентация, полностью выполненная на иностранном языке. Завершение работы над ней с высокой вероятностью будет способствовать формированию у будущих медиков совокупности компетенций, связанных с осуществлением ими профилактической работы среди населения, в том числе с обращением к позитивному зарубежному опыту такого рода деятельности [11, с. 93].

Правильная организация проектной деятельности лиц, обучающихся в современном медицинском вузе, на занятиях по иностранному языку предполагает учёт ряда положений (табл. 2).

Таблица 2

Положения, необходимые к учёту при организации проектной деятельности студентов-медиков на занятиях по иностранному языку

№ п/п	Наименование
1.	Деятельность, связанная с выполнением и защитой учебных проектов должна способствовать установлению и развитию связей между иностранным языком и прочими академическими дисциплинами
2.	Проекты с необходимостью должны иметь социальную направленность [12, с. 9]
3.	Деятельность студентов-медиков, связанная с выполнением учебных проектов, должна характеризоваться профессиональной и практической направленностью, так повысится вероятность успешной реализации связей вида «язык – ситуация» или «язык – практика» [11, с. 97]
4.	По ходу работы над учебными проектами крайне желательным представляется широкое использование устной и письменной иноязычной речи [12, с. 10]

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в настоящее время перспективным направлением дальнейшего поступательного развития отечественной системы высшего медицинского образования представляется углубление и расширение интеграции компетентностного подхода.

Последнее с определённой вероятностью будет способствовать формированию у будущих медиков такого значимого на сегодняшний день качества, как социально ответственный профессионализм. Важным элементом его структуры являются профессионально значимые качества (ПЗК).

Судя по данным социологических исследований, большинство будущих врачей важным для собственной профессиональной деятельности считают такую ПЗК, как коммуникативная способность.

В ходе её формирования одну из ключевых ролей играет освоение дисциплины «Иностранный язык». Являясь обязательной для освоения в образовательном пространстве российских медицинских вузов, она представляет собой мощное средство развития системы общекультурных компетенций. Учебная деятельность по соответствующей дисциплине, организованная с учётом современных тенденций развития педагогики высшей школы, с большой вероятностью будет способствовать достижению ряда положительных результатов, непосредственно связанных с профессиональными коммуникациями выпускников.

Современное состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить об эффективности некоторых методов обучения ИЯ студентов-медиков.

Приемлемым, например, представляется использование ролевых и деловых игр как эффективного средства развития рассмотренных выше компетенций студентов-медиков на занятиях по соответствующей академической дисциплине. Реализация подобных методик позволяет генерировать педагогические условия, максимально приближённые к тем, в которых позднее будет осуществляться профессиональное общение будущих врачей. Правильные организация и проведение таких игр будут способствовать развитию у студентов-медиков некоторых ПЗК, связанных с коммуникативной активностью.

Определённая эффективность присуща также методу учебных проектов. Работа над ними способствует объединению следующих аспектов учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности студентов: речевое общение; интеллектуально-эмоциональный контекст других форм активности.

При этом особенно эффективны подготовка и защита учебных проектов на заключительных этапах становления системы знаний, умений и навыков будущих медиков, связанных с иноязычной речевой деятельностью.

Библиографический список

1. Ситникова А.А. Специфика преподавания иностранного языка в медицинских университетах согласно обновлённым требованиям стандарта. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 9: 43–47.
2. Баширова Х.А., Магомедова М.А., Рагимова В.М. Роль иностранного языка в формировании профессиональной компетентности студентов-медиков. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 219–222.
3. Пятяева И.В., Михайлова Е.Б. Проектирование курса иностранных языков в неязыковом вузе в соответствии с ФГОС ВО 3++. *Гуманизация образования.* 2018; № 5: 94–102.
4. Потапова В.Ю. Отбор предметно-тематического содержания обучения иностранному языку для профессионального общения в медицинском вузе в рамках предметно-интегрированного обучения. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; Т. 26, № 193: 29–37.
5. Карцева Е.Ю., Бабинцева Е.А., Формирование профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности будущих специалистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 135–138.
6. Байлеписова А. Компетентностный подход к образованию. *Norwegian Journal of development of the International Science.* 2022; № 86: 23–25.
7. Михеева С.В. Препятствия на пути конструктивного общения и способы их преодоления. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 35–37.
8. Соболева О.С., Казарян О.В. Методики, имитирующие естественную профессиональную коммуникацию, при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Педагогика и психология образования.* 2019; № 3: 109–116.
9. Балданова Е.А., Дондокова Н.Б. Методы формирования ключевых компетенций у студентов посредством иностранного языка. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; № 1: 1–10.

10. Закиева Р.Р., Рыжиков С.Н., Сулейманов Р.А. Реальный проект: взаимодействие профессионального образования с рынком труда. *Инновационные проекты и программы в образовании.* 2020; № 1: 13–18.
11. Родионова В.Н., Туровец О.Г., Шотыло Д.М. Применение проектного метода обучения в создании магистерского курса по организации высокотехнологичных производств. *Организатор производства.* 2019; Т. 27, № 1: 90–102.
12. Балтина А.М. Проектное обучение в магистратуре как метод создания инноваций. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета.* 2017, № 2: 8–11.

References

1. Sitnikova A.A. Specifika prepodavaniya inostrannogo yazyka v medicinskih universitetah soglasno obnovlennym trebovaniyam standarta. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2022; № 9: 43-47.
2. Bashirova H.A., Magomedova M.A., Ragimova V.M. Rol' inostrannogo yazyka v formirovanii professional'noj kompetentnosti studentov-medikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 219-222.
3. Pyatyaeva I.V., Mihajlova E.B. Proektirovanie kursa inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze v sootvetstvii s FGOS VO 3++. *Gumanizaciya obrazovaniya.* 2018; № 5: 94-102.
4. Potapova V.Yu. Otbor predmetno-tematicheskogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nogo obscheniya v medicinskom vuze v ramkah predmetno-integrirovannogo obucheniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; T. 26, № 193: 29-37.
5. Karceva E.Yu., Babinceva E.A., Formirovanie professional'no orientirovannoj angloyazychnoj chitatel'skoj kompetentnosti buduschih specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 135-138.
6. Bajlepisova A. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu. *Norwegian Journal of development of the International Science.* 2022; № 86: 23-25.
7. Miheeva C.V. Prepyatstviya na puti konstruktivnogo obscheniya i sposoby ih preodoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 35-37.
8. Soboleva O.S., Kazaryan O.V. Metodiki, imitiruyuschie estestvennuyu professional'nuyu kommunikaciyu, pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2019; № 3: 109-116.
9. Baldanova E.A., Dondokova N.B. Metody formirovaniya klyuchevyh kompetencij u studentov posredstvom inostrannogo yazyka. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2020; № 1: 1-10.
10. Zakieva R.R., Ryzhikov S.N., Sulejmanov R.A. Real'nyj proekt: vzaimodejstvie professional'nogo obrazovaniya s rynkom truda. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2020; № 1: 13-18.
11. Rodionova V.N., Turovec O.G., Shotylo D.M. Primenenie proektnogo metoda obucheniya v sozdanii magisterskogo kursa po organizacii vysokotehnologichnyh proizvodstv. *Organizator proizvodstva.* 2019; T. 27, № 1: 90-102.
12. Baltina A.M. Proektnoe obuchenie v magistrature kak metod sozdaniya innovacij. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-`ekonomicheskogo universiteta.* 2017, № 2: 8-11.

Статья поступила в редакцию 16.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-55-57

Isaeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Geometry and Methods of Teaching Mathematics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*
Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Korkmazov A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasian Institute for Advanced Studies (branch), Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Grozny, Russia), E-mail: korkmaz.alim@mail.ru*

INTRODUCING BLENDED LEARNING INTO THE WORK OF A MODERN UNIVERSITY. The article provides a theoretical analysis of the concept of blended learning, defines its features, reveals factors of the development of blended learning, reflects on problems of implementing blended learning in a university. It is concluded that blended learning is one of the priority and promising areas in education. By blended learning the authors mean integration of a classroom traditional form of education and distance learning using information and communication technologies. Blended education retains the traditional principles of education, but with the inclusion of elements of Internet resources. Correlating these two forms of education, the higher school is ready for such a construction of the educational process, but at the same time the university must provide technical support. The authors conclude that to date, there is no clear definition of the concept of blended learning. In this regard, by mixed learning the researchers understand the integration of classroom traditional form of training and distance learning using ICT.

Key words: **distance learning, blended learning university, student, ICT technologies, Internet technologies**

М.А. Исаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*
Х.Э. Мамалова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
А.В. Коркмазов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Грозный, E-mail: korkmaz.alim@mail.ru*

ВНЕДРЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАБОТУ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

В статье проведен теоретический анализ понятия феномена смешанного обучения, определены его признаки, раскрыты особенности и факторы развития смешанного обучения, а также отражены проблемы реализации смешанного обучения в вузе. Сделан вывод о том, что смешанное обучение является одним из приоритетных и перспективных направлений в образовании. Под смешанным обучением понимаем интеграцию аудиторной традиционной формы обучения и дистанционного с использованием информационно-коммуникационных технологий. Смешанное образование сохраняет традиционные принципы обучения, но с включением элементов интернет-ресурсов. Соотнеся эти две формы обучения, высшая школа готова к такому построению учебного процесса, но при этом вуз должен обеспечить техническую поддержку. Авторы пришли к выводу о том, что на сегодняшний день нет чёткого определения понятия «смешанное обучение». В связи с этим под смешанным обучением понимаем интеграцию аудиторной традиционной формы обучения и дистанционного с использованием ИКТ.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, смешанное обучение вуз, студент, ИКТ-технологии, интернет-технологии**

Актуальность научного исследования вызвана необходимостью непрерывного формирования профессиональной и общекультурной компетенции специалистов. При этом применяется весь материал, который доступен для использования учащимися и позволяет совершенствовать профессиональную и общекультурную грамотность. В настоящее время в высших учебных заведениях активно используются такие виды обучения, как дистанционные и смешанные формы. Данные виды обучения получили широкое распространение по всей России. Это связано, прежде всего, с тем, что весь мир, в том числе и Россия, столкнулся с эпидемией. Одним из наиболее мобильных, гибких и незатратных методов обучения становится дистанционное обучение. Смешанное обучение – это инновационная форма, которая в настоящее время является объектом многочисленных научных исследований.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса внедрения смешанного обучения в работу современного вуза.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить сущность понятия «**смешанное обучение»;** определить признаки смешанного обучения, раскрыть особенности и факторы развития смешанного обучения, а также выявить проблемы реализации смешанного обучения в вузе**.**

Методы исследования: основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы.

Научная новизна статьи состоит в раскрытии особенностей и факторов развития смешанного обучения в вузе.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении сущности феномена смешанного обучения, его признаков, раскрытии особенностей и факторов развития смешанного обучения в вузе.

Практическая значимость заключается в рассмотрении опыта внедрения смешанного обучения, который может быть полезен в работе современного вуза.

В настоящее время в образовательной практике имеет место преобладание технологий обучения, связанных с информационными и коммуникационными решениями различных проблем. Именно эти технологии являются доминирующими в современной педагогической деятельности и в то же время существующими сами по себе, они также способствуют развитию традиционных подходов в образовательном процессе. Современная тенденция развития общества говорит о том, что большое количество людей стараются получить высшее образование, в частности, насколько это возможно, в минимальный промежуток времени. Это явление имеют многие причины, и очное обучение в таком формате является не совсем результативным и эффективным.

Изменения, которые происходят в системе высшего образования в нашей стране, в последние годы нашли отражение в документах, касающихся организации образовательного процесса [1].

Так, например, в федеральном государственном образовательном стандарте появились изменения, касающиеся принципов организации образовательного процесса, в частности учебного процесса, и, таким образом, появились условия, позволяющие говорить о внедрении в образовательный процесс персонализированного активного обучения.

В частности, можно отметить, что в Федеральном законе от 29.12.2012 г. в статье 15 было узаконено применение электронного образования и различных дистанционных форм обучения, когда мы говорим о реализации учебных программ [2].

Если мы рассмотрим статью 16 федерального государственного образовательного стандарта, то увидим, что в ней предпринята попытка определить понятие, новое для системы образования, а именно – «электронное обучение». Там, в частности, прописано, что возможно использование различной информации в процессе организации педагогической деятельности, причём информации, которая содержится в различных базах данных, и информации, которая уже внедрена в учебные программы. Если эту информацию возможно обработать, то есть она поддаётся обработке на основе использования информационных технологий, различных технических средств, коммуникаций, телекоммуникационных и информационных сетей, то всё это в совокупности получает название «электронное обучение» [2].

Смешанное обучение, или blended learning является одной из последних, можно сказать, новейших, технологий образования. Существует несколько различных формулировок, позволяющих определить термин или понятие «смешанное обучение», причём авторами всех этих формулировок являются зарубежные учёные-исследователи. Так, первая из них принадлежит учёным Хизеру Стейкеру и Майклу Хорну, которые в 2012 году определили смешанное обучение как программу образования, для реализации которой применяются разнообразные формы, обеспечивающие интегрированный учебный опыт, причём реализация программы осуществляется под контролем, связанным со сроками, ходом, темпом обучения, причём студенты частично проходят обучение в электронном формате и частично обучаются дома [3].

Вторая формулировка имеет название «Sloan Consortium» и предполагает объединение педагогически ценных и запланированных типов обучения, имеется в виду объединение традиционной и электронной форм обучения.

По третьей формулировке смешанное обучение предполагает комбинирование всех возможных ресурсов, как электронного обучения, так и традиционных форм, так называемых учебных сессий (MacMillan Dictionary) [4].

Одновременное использование очной и электронной форм обучения, а также соответствующих им методов, применяемых в процессе обучения, и использование технологии вполне приемлемо. Для повышения мотивации обучения студентов, конечно, важными остаются элементы очной формы обучения, поскольку происходит личное общение между учащимся и педагогом, что является типичным и свойственным моментом для традиционной формы обучения.

Сочетание очных и дистанционных форм обучения, естественно, позволяет сам процесс обучения сделать более продуктивным, более удобным и, если можно так выразиться, выгодным для всех сторон образовательного процесса. Так, в первую очередь технологии электронного обучения, связанные с использованием сети Интернет, приносят, конечно, большую пользу обучающимся с разными способностями и запросами, поскольку они предоставляют мультимедийный контент, определяющий содержание образования и способный удовлетворить потребности каждого обучающегося. Кроме того, как уже было сказано выше, что этот процесс не привязан к какому-либо конкретному месту или конкретному времени, и в этом случае процесс обучения продолжает оставаться быть личностно ориентированным, адаптивным для любого обучающегося и интерактивным.

В большинстве образовательных организаций отсутствует установленная и чёткая технология, связанная с повышением качества образовательного процесса именно в условиях использования смешанного обучения вообще и электронных технологий в частности ввиду отсутствия разработанных на законодательном уровне систем поощрения.

И, наконец, важная причина связана с низкой культурой работы всех участников образовательного процесса вузов, как студентов, так преподавателей, и касается трудностей в работе с информационными системами и различными современными техническими средствами.

По сравнению с традиционными моделями обучения и электронной моделью обучения, смешанная модель представляется наиболее выигрышной, поскольку она позволяет совмещать технологии традиционного и электронного обучения. В таком случае существуют возможности для последовательного создания и дополнения уже существующего курса, поскольку сам феномен «смешанное обучение» не требует полностью стопроцентного использования мультимедийных интерактивных материалов. В то же время само явление «смешанное обучение» вольно или невольно позволяет больше времени уделять как студентам, так и преподавателям изучению современных технологий, стало быть, у обеих сторон образовательного процесса появляются дополнительные большие возможности. Так, например, для первоначального этапа введения инновационных технологий как одного из аспектов смешанного обучения можно ограничиться текстами, макетами, использованием чатов, форумов, эффективно использовать существующие системы тестирования, применять файлообменные ресурсы и т. д.

Рассмотрим, каким образом может происходить процесс внедрения смешанного обучения в образовательный процесс для достижения целей, поставленных перед различными субъектами образовательного процесса в вузе: студентами, с одной стороны, преподавателями, с другой стороны, и какую пользу это принесёт самому образовательному процессу.

Отметим, какая может быть польза для обучающихся в системе университетского образования:

– смешанное обучение позволяет внедрять индивидуальные учебные планы, которые обеспечивают студентам свободу выбора уровня образования, изучаемых дисциплин, методов образовательной деятельности;

– использование элементов смешанного обучения позволяет учитывать наиболее ярко выраженные индивидуальные образовательные потребности каждого студента, учитывая темп освоения материала, поскольку он у всех обучающихся различный, ритм освоения учебного материала, то есть обеспечивается тем самым гибкость доступности образования;

– в образовательном процессе очень важное место отводится проблеме ликвидации недостатка знаний, которые естественным образом складываются в организации образовательного процесса и в освоении учебных материалов, и для помощи и ликвидации тех пробелов, которые появляются у обучающихся в условиях смешанного обучения. Индивидуальные консультации со стороны преподавателей представляются наиболее эффективным и результативным средством в ликвидации данной проблемы;

– смешанное обучение позволяет разработать большое количество различных оценочных процедур, что позволяет своевременно увидеть полученные результаты, делать соответствующие контрольные срезы, осуществлять аттестацию обучающихся с целью корректировки организации образовательного процесса для получения максимально хороших результатов;

– в случае использования смешанного обучения происходит дальнейшее развитие и формирование самостоятельности обучающихся, совершенствование их познавательной деятельности, что, в конечном итоге, направлено на формирование субъектной позиции обучающегося;

– очень важный аспект связан с персонализацией учебного процесса. Персонализация учебного процесса позволяет учащимся выстраивать, формулировать, определять собственные образовательные цели, намечать пути их достижения с учётом своих потребностей и возможностей смешанного обучения [5].

Рассмотрим, в чём состоит преимущество смешанного обучения, если речь идёт о преподавателях вузов:

– конечно, по сравнению с традиционным обучением изменяется формат коммуникаций, контроля, то есть появляются совершенно новые их виды, что является существенно важным дополнением самого процесса организации обучения в вузе;

– получение квалификации для введения ФГОС нового поколения;

– предоставление возможности для качественной работы с мотивированными учениками;

– изменение стиля работы преподавателя: переход от передачи знаний к онлайн-взаимодействию с учащимися и возможности собственного конструирования знаний;

– повышение квалификации преподавателей;

– повышение продуктивности образовательной деятельности для достижения новых образовательных результатов [6].

Для организации учебного процесса:

– вовлечение в учебный процесс больше учащихся за счёт многопрофильного обучения;

– за счёт повышения уровня продуктивности образования снижаются затраты на обучение;

– решение вопроса дефицита педагогического состава;

– расширение учебной деятельности, чтобы уделять больше времени другим культурным и образовательным потребностям [6].

Примерами организации смешанного обучения являются:

– дизайн и проектная работа,

– практические занятия с применением мобильных устройств, интернет-технологий и т. д.,

– интернет-курсы,

– специальная ротация рабочих мест с учётом возможности использования цифровых ресурсов,

– разработанные электронные книги по различным дисциплинам и наличие методических разработок по их использованию в образовательном процессе,

– мобильное обучение,

– педагогический коучинг, в том числе с применением информационных ресурсов,

– использование в образовательном процессе различных цифровых подкастов,

– возможность проведения полевых тренингов,

– формальное обучение с сертификациями,

– обучающие игры и симуляции [7].

Таким образом, форумы, чаты и электронная почта выступают как элементы взаимодействия и работы посредством информационных и коммуникационных ресурсов. Их отличия от личного общения состоят в асинхронности, отсутствии очного общения, анонимности и работе с большой аудиторией [7].

Модель смешанного образования направлена на самостоятельное изучение учебного материала. Задание должно быть выполнено в определённый промежуток времени. Преподаватель даёт возможность студентам выбрать тему самостоятельно или предложить их. Во время онлайн-лекции обсуждается тема и даётся практическое задание для выполнения. Работы студентов, зачёты и экзамены сдаются в режиме онлайн. При онлайн-режиме организуются коллективные работы студентов в различных интерактивных ресурсах, например, Zoom, Microsoft Teams и другие. При таком образовании изменяются технологии обучения:

– расширяются рамки учебного процесса;

– используются различные интернет-ресурсы;

– студенты выполняют совместные проекты в режиме онлайн, где происходит взаимодействие друг с другом;

– традиционные способы образования трансформируются применительно к современным требованиям.

Проанализировав большое количество вариантов, приходим к выводу, что на сегодняшний день нет чёткого определения понятия «смешанное обучение». В связи с этим под смешанным обучением мы понимаем интеграцию аудиторной традиционной формы обучения и дистанционного с использованием ИКТ. В свете вышеизложенного возрастает роль профессиональной подготовки будущих преподавателей [8; 9; 10], которые должны учитывать современные реалии организации учебного процесса.

Библиографический список

1. Орешкина А.К. Теоретические основы развития образовательного пространства системы непрерывного образования в контексте его социальных измерений. *Инновационные образовательные технологии*. 2014; № 2 (38): 4–7.
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Сталкер Х., Хорн М.Б. *Классификация смешанного обучения К-12*. Маунтин-Вью, Калифорния: Innosight Institute, 2012. Available at: https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf
4. Белавски Л., Меткалф Д. Смешанное электронное обучение: интеграция знаний, производительности, поддержки и онлайн-обучения. *Развитие человеческих ресурсов.* 2003.
5. Нагаева И.А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2013; № 3-4 (16-17): 31–37.
6. Нагаева И.А. *Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности.* Available at: https://yaznanie.ru/a/iKfO3wIZ
7. *Реализация модели смешанного обучения: один учитель – разные дети*: Всероссийский семинар. Available at: https://aneks.center/index.php/services/workshops/all-russia/705-20-01-2016-vserossijskij-seminar-realizatsiya-modeli-smeshannogo-obucheniya-odin-uchitel-raznye-deti
8. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва, 2022.
9. 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.
10. 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. Oreshkina A.K. Teoreticheskie osnovy razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva sistemy nepreryvnogo obrazovaniya v kontekste ego social'nyh izmerenij. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii*. 2014; № 2 (38): 4-7.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj Zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ (red. ot 03.02.2014). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Stalker H., Horn M.B. *Klassifikaciya smeshannogo obucheniya K-12*. Mauntin-V'yu, Kaliforniya: Innosight Institute, 2012. Available at: https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf
4. Belavski L., Metkalf D. Smeshannoe `elektronnoe obuchenie: integraciya znanij, proizvoditel'nosti, podderzhki i onlajn-obucheniya. *Razvitie chelovecheskih resursov.* 2003.
5. Nagaeva I.A. Setevoe obuchenie: stanovlenie i perspektivy razvitiya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2013; № 3-4 (16-17): 31-37.
6. Nagaeva I.A. *Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovatel'nom processe: neobhodimost' i vozmozhnosti*. Available at: https://yaznanie.ru/a/iKfO3wIZ
7. *Realizaciya modeli smeshannogo obucheniya: odin uchitel' – raznye deti*: Vserossijskij seminar. Available at: https://aneks.center/index.php/services/workshops/all-russia/705-20-01-2016-vserossijskij-seminar-realizatsiya-modeli-smeshannogo-obucheniya-odin-uchitel-raznye-deti
8. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2022.
9. 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.
10. 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 20.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-57-61

Krutko E.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia),*
E-mail: eakrutko@fa.ru
Bezmaternykh N.A., *senior teacher, Moscow State University Business School (Moscow, Russia),*
E-mail: n.bezmaternyh@edu.mgubs.ru

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL THINKING OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF LANGUAGE TRAINING. The article examines problems of the essence, role and significance of professional thinking in the course of professional formation of students, special emphasis is placed on the analysis of the specifics of the development of professional thinking of students in the framework of language learning. The relevance of this research topic lies in the fact that the tendency to maximize the effectiveness of higher education is expressed in the requirement for graduates to have professional thinking and be able to demonstrate it. In this regard, it is important to explore effective ways of forming and developing professional thinking among students in the framework of language learning. The task of the article is a theoretical and empirical study of the specifics of the development of professional thinking of students within the framework of language learning, attention is drawn to the structure and features of professional thinking of students as a special professionally important quality.

Key words: **thinking, professional thinking, formal logical thinking, language training, psychological and pedagogical approach**

Е.А. Крутько, *канд. филос. наук, доц., ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eakrutko@fa.ru*

Н.А. Безматерных, *ст. преп., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: n.bezmaternyh@edu.mgubs.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблематика сущности, роли и значения профессионального мышления в русле профессионального становления студентов, особый акцент делается на анализе специфики развития профессионального мышления студентов в рамках языкового обучения. Актуальность данной темы исследования заключается в том, что тенденция максимизации результативности высшего образования выражается в требовании к выпускникам обладать профессиональным мышлением и уметь его демонстрировать. В связи с этим важно исследовать эффективные способы формирования и развития профессионального мышления у студентов в рамках изучения языков. Авторы приходят к выводу о том, что развитие профессионального мышления студента достигается за счет включенности профессионально ориентированных ситуаций и тренингов в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: **мышление, профессиональное мышление, формально-логическое мышление, языковое обучение, психолого-педагогический подход**

В данное время одним из наиболее актуальных вопросов, стоящих перед высшим образованием, является максимизация его результативности, что выражается, прежде всего, в качестве знаний выпускников, их компетентности и динамике профессионального становления, которая во многом обусловлена именно их подготовленностью в рамках вузовского обучения. Особенную значимость данный вопрос приобретает в контексте профессий, которые предъявляют особые требования к выпускникам, к такого рода профессиям относится и юридическая.

Наиболее ярким и четким показателем профессиональности знаний и компетентности, которыми должен обладать юрист, является развитое профессиональное мышление. Высококвалифицированный юрист способен мыслить юридически, т. е. на своем участке деятельности осмысливать факты действительности при помощи четких юридических понятий и конструкций и, в частности, давать юридическую оценку фактам – правильно и точно юридически их квалифицировать.

Профессиональное мышление – это такой вид мыслительной деятельности студента, правоведа, направленный на повышение качества мышления путем умелого, грамотного использования правил и средств интеллектуальной деятельности. Такое мышление развивает интерес не только к изучаемому материалу, но и к процессу освоения, осмысления этого материала. Фактически профессиональное мышление выступает как интегративный показатель профессионализма студента, что актуализирует его развитие в русле вузовского обучения. Об этом неоднократно свидетельствовали многочисленные исследования авторов по данной проблеме [1–16]. Однако специфика развития профессионального мышления студентов в рамках языкового обучения ещё рассмотрена недостаточно.

В этой связи целью статьи является теоретическое и эмпирическое изучение специфики развития профессионального мышления студентов в рамках языкового обучения, обращается внимание на структуру и особенности профессионального мышления студентов как особого профессионально важного качества.

Можно выделить следующие основные задачи статьи:

– исследовать и проанализировать процесс формирования и развития профессионального мышления у студентов в рамках языкового обучения;

– исследовать эффективность сочетания тренингов, спецкурсов и развития формально-логического мышления в контексте развития профессионального мышления студентов в рамках языкового обучения.

Проведен комплексный анализ специфики развития профессионального мышления студентов в рамках языкового обучения, дано собственное определение данному понятию, рассмотрена его структура и структурные компоненты, на базе анализа актуальных литературных источников изучена разработанность выбранной тематики.

В качестве метода выбран алгоритм исследования, который включает в себя проведение комплексного психолого-педагогического эксперимента, проведение диагностики заявленных параметров и статистического анализа результатов на базе таких методов, как дисперсионный анализ, корреляционный анализ с использованием коэффициента I Марша, R Фридмана, H-критерий Краскела-Уоллиса.

Исследование профессионального мышления студентов осуществлялось на базе Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы испытуемых, репрезентативные по гендерным и иным признакам, численностью 60 человек.

Научная новизна статьи определяется проведением исследования профессионального мышления студента как показателя его профессионализма. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний и предложении новых данных о модели эффективного развития профессионального мышления у студентов в рамках изучения иностранных языков. Практическая значимость проявляется в разработке идей развития профессионального мышления за счет участия в тренингах и образовательных мероприятиях вуза.

Ключевой проблемой в развитии профессионального мышления студента является определение его структуры и структурных компонентов, что вытекает из многоплановости деятельности в рамках языкового обучения и сложности нахождения в ее рамках универсалий [8].

Проблематика многоплановости деятельности в рамках языкового обучения четко указывает на несколько ключевых особенностей профессионального мышления студента:

– исходя из конкретного вида деятельности, профессиональное мышление студента содержит как универсальный, так и специальный компоненты. Универсальными компонентами являются параметры, необходимые для всего спектра деятельности в рамках языкового обучения [9], например, развитое абстрактно-логическое мышление, а специальными элементами, к примеру, – конвергентное и дивергентное мышление. Это свидетельствует о том, что структура профессионального мышления студента в своей основе является иерархической [2];

– профессиональное мышление студента требует от человека «полипозиции», т. е. возможности воспринимать и анализировать объект сразу несколькими методами параллельно [10]. Например, анализировать конкретный материал одновременно, априорно и критически, что связано с необходимостью изучения как языковых шаблонов, так и сущности языка [4]. Данный тезис указывает на то, что структура профессионального мышления студента является динамической и зависит от степени развития когнитивных способностей;

– необходимость «полипозиции», а также необходимость в рамках одного вида деятельности переключаться на различные виды мышления (разные аспекты языкового обучения требует включения разных видов мышления) диктует необходимость того, чтобы каждый из видов мышления был развит на приемлемом для этого уровне [4; 5; 8]. Требуется изрядная гибкость и способность мышления быстро адаптироваться к изменяющим условиям деятельности, т. е. высокая степень изменчивости мышления на фоне устойчивости отдельных его элементов;

– высокая степень изменчивости мышления, исходя из вышеописанного, должна проявлять себя на фоне очень высокой связности мышления с восприятием и памятью, особенно оперативной. Для деятельности в рамках языкового обучения требуется свободно оперировать большими динамическими массивами информации [7]. Это позволяет сделать заключение о том, что для структуры профессионального мышления студента характерно наличие устойчивых и неустойчивых компонентов на фоне гибкой системы их взаимосвязей и весьма условной иерархии между ними;

– одновременное наличие в структуре профессионального мышления студента как устойчивых элементов, так и неустойчивых позволяет сделать вывод о том, что данный параметр представляет собой совокупность, структура которой способна быстро адаптироваться к потребностям конкретной деятельности [3]. Для этого необходима не только достаточная сформированность внутриструктурных компонентов, но и возможность данной структуры быстро устанавливать взаимосвязи с самими различными параметрами для того, чтобы включить их в совокупность.

Рассмотренные атрибутивные особенности профессионального мышления студента позволяют сделать вывод о том, что оно является крайне специфическим видом профессионального мышления (одновременно реализуется и в рамках обучения, и в рамках профессиональной подготовки) и во многом уникальным, что обусловлено спецификой самой деятельности студентов. Для развития подобного типа мышления требуется совершенно особый подход не только непосредственно в ходе развития, но и оценки сформированности, диагностики данного качества [9].

Можно определить профессиональное мышление студента как динамическое свойство личности, позволяющее студенту осмысливать факты действительности при помощи четких понятий и конструкций и, в частности, давать оценку фактам – правильно и точно их квалифицировать.

В период проведения эксперимента осуществлена комплексная психологическая диагностика профессионального мышления и параметров, оказывающих влияние на ее формирование. Разработана и апробирована комплексная

программа развития профессионального мышления студентов. Проведен количественный и качественный анализ диагностических результатов, полученных в условиях традиционного обучения и экспериментального формирования профессионального мышления студентов.

Исследование профессионального мышления студентов осуществлялось на базе Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы испытуемых, репрезентативные по гендерным и иным признакам, численностью 60 человек.

Целью статьи является теоретическое и эмпирическое изучение специфики развития профессионального мышления студентов в рамках языкового обучения, обращается внимание на структуру и особенности профессионального мышления студентов как особого, профессионально важного качества.

Для того чтобы конкретизировать структуры профессионального мышления студента (ПМЮ), был проведен корреляционный анализ выбранных с помощью дисперсионного анализа параметров с экспертной оценкой ПМЮ, в ходе которого была выявлена структура, актуальная ПМЮ. Структурные компоненты ПМЮ и методы их диагностики:

1. Когнитивный компонент:

1.1 Особенности мышления (параметры позволяют как определить степень развития абстрактно-логического мышления и ПМЮ, так и оценить его общие характеристики):

– способность к анализу и синтезу, продуктивность мышления – «выделение существенных признаков» (С.Я. Рубинштейн);

– способность к мыслительным операциям – «сложные аналогии» (Э.А. Коробков);

– Ригидность и гибкость мышления – «гибкость мышления» (А.С. Лачинс);

1.2 Восприятие, внимание, память – комплексный гешталь-тест (Манисфорд).

2. Личностный компонент:

2.1 Оценка собственный действий – «уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинда).

2.2 Самоактуализация личности – Самоактуализационный тест (САТ) (Э. Шостром в адаптации и модификации Л.Я. Гозман, М.В. Кроз).

3. Профессиональный компонент:

3.1 Правовое сознание и компетентность – «анализ компонентов правового сознания» (Р.Р. Муслумов).

3.2 Знание и понимание права (авторская анкета).

Учитывая специфику структуры ПМЮ, изменение пространства взаимосвязей будет определяться с помощью критерия Краскелла-Уоллиса, поскольку использование иных непараметрических критериев корреляционного анализа затруднено в силу дихотомичности взаимосвязей между параметрами.

В ходе экспериментального исследования был реализован ряд задач по диагностике и качественному анализу полученных результатов. В контрольной и экспериментальной группах были осуществлены действия, представленные в табл. 1.

Предварительно был проведен факторный и дисперсионный анализы заявленного массива диагностируемых параметров. В ходе данного анализа были выявлены особенности дисперсии, факторные особенности, специфика пространства взаимосвязей исследуемого массива. Результаты факторного и дисперсионного анализа, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Алгоритм действий в ходе эксперимента

Алгоритм действий
1) конкретизация структурных компонентов ПМЮ, констатирующий этап эксперимента
2) формирующий этап эксперимента
3) контрольный этап эксперимента, статистический анализ данных

В ходе факторного анализа удалось установить наличие 5 генеральных совокупностей, которые представляют собой сегменты выбранного массива, в комплексе объясняющие более 93% дисперсии, что указывает на достаточность заявленных параметров для решения задач исследования (табл. 2).

Выявленные совокупности обладают минимальной устойчивостью, их роль и доля в дисперсии в перспективе вариативны, что обусловлено достаточно низкой плотностью совокупностей, за исключением только совокупностей 1 и 3, которая является наиболее устойчивой и в силу этого – потенциально значимой для дисперсии. Влияние на эффективность деятельности при этом изменчиво в узких пределах. Это дает возможность сосредоточиться на изучении только значимых параметров, отбросив лишние для объяснения профессионального мышления студента.

Каждый из приведенных параметров целесообразно рассматривать без вторичных компонентов, за исключением ситуаций, требующих отдельной иллюстрации, поскольку существенное влияние на деятельность оказывают именно генеральные совокупности. Отметим, что в состав генеральных совокупностей входят две совокупности, отличающиеся большой плотностью:

– абстрактно-логическое мышление + критическое мышление + гибкость мышления, т.е. формально-логическое мышление;

– внимание + память + мышление.

Данные совокупности обладают значительной плотностью, более 0,755, что указывает на необходимость их рассмотрения именно в таком виде в контексте исследования.

Факторная структура параметров указывает на то, что они соотносятся с рассмотренными выше особенностями профессионального мышления студента в силу изменчивости своей устойчивости, наличия как плотных, так и неплотных образований. При этом совокупности 1 и 5 представляют собой универсальные элементы профессионального мышления, совокупность 2 – специальный элемент. «Полипозиция» выражается в том, что включение в деятельность различных компонентов совокупностей происходит параллельно, а не последовательно.

Четкой иерархии между совокупностями не выявлено, однако удалось установить то, что совокупности 1 и 5 являются стержневыми для дисперсии, при этом совокупность 1 является более плотной, а следовательно – значимой. Подобная структура говорит о неустойчивости взаимосвязи всех параметров, кроме включенных в генеральную совокупность, что диктует необходимость использования таких статистических критериев, как Критерий Марша и Критерий Краскелла-Уоллиса.

Таблица 2

Генеральные совокупности дисперсии относительно влияния на эффективность деятельности студента

	Генеральные совокупности				
	1	2	3	4	5
	Абстрактно-логическое мышление++	Конвергентное мышление	Беглость мышления	Коммуникационные способности	Воображение
	Наглядно-образное мышление	Дивергентное мышление	Регуляция мышления	Организационные способности	Креативность
	Наглядно-действенное мышление	Творческое мышление	Гибкость мышления++	Управленческие способности	Внимание+ восприятие+ память++
	Интеллект	Эвристическое мышление	Устойчивость мышления	Речевая культура студента	Рефлексия
	Критическое мышление		Лабильность ригидность мышления	Юридическая компетентность+	
Влияние совокупности на эффективность деятельности студента	0,83	0,61	0,80	0,62	0,94
Плотность совокупности	0,883	0,515	0,729	0,564	0,792
Общая доля совокупности в дисперсии	26,3%	14,4%	17,2%	14,6%	21,0%

++ – устойчиво включенные и влияющие на дисперсию параметры

Можно сделать вывод о том, что особенности мышления играют в структуре профессионального мышления студента более важную роль, нежели степень развития отдельных видов мышления и мыслительных операций (исходя из того, что важнейшая совокупность профессионального мышления студента (ПМЮ) сводится к степени развитости формально-логического мышления), что обусловлено широким спектром деятельности и необходимостью переключаться с одного вида деятельности на другой. Уровни сформированности профессионального мышления студента их особенности и специфика динамики будут представлены в рамках интерпретации результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

Факторная структура указывает на то, что существует нормативное распределение, а значит, возможность выявления оптимального состояния профессионального мышления студента, которое может быть использовано как эталон в контексте данного исследования. Математически данное состояние представляет собой оптимальную структуру, силу, разветвленность и характер взаимоотношения параметров, который оказывает наиболее благоприятное воздействие на деятельность студента. Отметим, что влияние профессионального мышления (совокупностей 1, 3, 5) на деятельность может быть дихотомическим или негативным, в силу чего и представляется возможным данное разделение.

На констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) была осуществлена комплексная диагностика ПМЮ. Реализована интерпретация полученных данных.

Комплексная диагностика ПМЮ позволяет сделать вывод о том, что когнитивный, личностный и профессиональный компоненты ПМЮ развиты на среднем уровне. Обратим внимание на корреляционный анализ параметров когнитивного компонента с помощью критерия Марша и Фридмана, который позволяет сделать выводы, важные для исследования. Данные представлены в табл. 3.

В контрольной группе такие параметры, как устойчивость мышления и компоненты внимания, демонстрируют динамику роста выше среднего, перейдя из диапазона значений «средний» в диапазон значений «высокий». Данная тенденция объясняется тем, что внимание развивается целенаправленно, чему способствует изучение правовых норм и связей между ними. Устойчивость мышления развивается в рамках изучения структуры кодексов пропорционально времени, которое испытуемые на нее затрачивают. Рассматривая динамику роста памяти у КГ, можно констатировать фактическую стагнацию динамики изменений, что связано с особенностями развития данного параметра. Память – это качество, которое в юношеском возрасте эффективно развивается исключительно за счет целенаправленных мер с помощью освоения специфических методов обработки данных.

Анализ результатов диагностики экспериментальной группы показывает куда большую и равномерную динамику изменений. Это касается и компонентов внимания, динамика роста которых превосходит отметку в 25%, такие параметры, как скорость и избирательность, достигли диапазона значений «очень высокий», безошибочность вплотную подошла к границам данного диапазона, получив очень высокую динамику роста. Рост компонентов внимания является одной из причин выхода динамики изменений ПМЮ за рамки выявленных особенностей пространства взаимосвязей. Данное качество существенно интенсифицирует сенсорные и перцептивные акты, снижая промежутки между ними, однако при этом требуется участие сторонних психологических механизмов, выполняющих роль «фаерволла», таких как помехоустойчивость.

При выполнении данного условия объем воспринимаемых объектов окружающей среды в единицу времени увеличивается, сохраняя прежний уровень погрешностей восприятия. Отсутствие выхода за пределы особенностей симметрии и циклов показателей контрольной группы объясняется тем, что для адекватной реализации преимуществ роста скорости переключения внимания необ-

Таблица 3

Множественный и неравновесный корреляционные анализы ЭО ПМЮ
с компонентами структуры когнитивного компонента ПМЮ

	Когнитивный компонент ПМЮ							
	Формально-логическое мышление		*Память + Мышление + Внимание*		*Гибкость мышления*		*R*	
	ЭГ	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*
Экспертная оценка ПМЮ	0,61*	0,62*	0,86**	0,85**	0,62*	0,64*	0,58***	0,59***

$p \leq 0,05$-*, $p \leq 0,01$-**; $p \leq 0,001$- ***.

Результаты, представленные в табл. 2, позволяют сделать четкий вывод о том, что экспертная оценка ПМЮ является очень точным критерием связности параметров, оптимальности факторной структуры ПМЮ, при этом, учитывая результаты дисперсионного анализа, именно когнитивный компонент является ключевым компонентом ПМЮ, поскольку в него входят 2 генеральные совокупности.

Результаты неравновесного корреляционного анализа демонстрируют наиболее высокую связь с наименее развитым параметром, определяя так называемую границу развития всей совокупности до тех пор, пока его динамика изменений не позвонит перейти в другой диапазон значений. R при этом пропорционально оптимальности факторной структуры, которая низка в обеих группах испытуемых. Фактически это означает то, что когнитивный компонент является ключевым для развития ПМЮ.

Можно сделать однозначный вывод о том, что сформированность ПМЮ напрямую зависит от степени развития когнитивного компонента, в особенности памяти, мышления и внимания испытуемых. Данные параметры также влияют и на факторную структуру ПМЮ, фактически ее оптимизация зависит от степени их сформированности, а не от усиления взаимосвязи между параметрами, тем самым развитие памяти, мышления и внимания студентов в совокупности с формально-логическим мышлением является ключевым условием формирования ПМЮ.

Констатирующий этап исследования позволяет сделать вывод о том, что развитие ПМЮ необходимо реализовывать в тренинговой форме, опираясь на вырабатывание формально-логического мышления, памяти, мышления и внимания испытуемых, для развития профессионального компонента в совокупности со знаниями в области права.

Формирующий этап включает в себя два компонента: проведение семинаров-тренингов по развитию когнитивного и личностного компонентов ПМЮ и включение в образовательную программу спецкурса по развитию правового сознания.

На контрольном этапе нами был использован тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем. Основной целью данного этапа опытно-поисковой работы являлось определение эффективности реализуемой технологии развития ПМЮ студентов с помощью методов математико-статистической обработки данных.

Сравнительный анализ диагностики когнитивного компонента на констатирующем и заключительном этапах позволяет сделать вывод о значимых и существенных изменениях в обеих группах испытуемых.

ходим также соизмеримый уровень обработки данных перцепции, за что отвечает такой параметр, как мышление, и отчасти гибкость мышления. Мы можем наблюдать, что у контрольной группы значимо вырос только показатель устойчивости мышления, в то время как саморегуляция мышления демонстрирует стагнацию в динамике роста на фоне обратного процесса в экспериментальной группе. Именно синхронный рост компонентов внимания с компонентами мышления, обеспеченный за счет тренинговых занятий на формирующем этапе исследования, позволил реализовать вышеописанную тенденцию в практической деятельности испытуемых ЭГ. Также стоит отметить высокую и когерентную динамику роста памяти испытуемых экспериментальной группы, которые перешли в диапазон значений «высокий», демонстрируя рост более 20%. Важным представляется и развитие показателя скорости отклика в ЭГ на фоне стагнации динамики в КГ. Показатель вырос более чем на 50% в ЭГ (с 11,6 на К до 17,8 на 3 этапе) на фоне роста менее чем на 10% в КГ (с 11,3 на К до 11,8 на 3 этапе). Данная тенденция связана с развитиями внимания испытуемых ЭГ.

Подводя итог, можно сделать заключение о том, что меры по развитию компонентов когнитивного компонента на формирующем этапе были эффективны, что иллюстрируется анализом результатов диагностики данного кластера параметров. С целью выявления изменений в пространстве взаимосвязей был проведен множественный и неравновесный корреляционный анализ ЭО ПМЮ с компонентами структуры когнитивного компонента ПМЮ, данные которого представлены в табл. 4.

Повторный корреляционный анализ когнитивного компонента ПМЮ позволяет сделать вывод о том, что факторная структура ПМЮ всецело определяется когнитивным компонентом, и генеральные совокупности не изменяются в зависимости от степени сформированности параметров, тем самым подтверждая тезис о том, что факторная структура зависит от сформированности параметров, входящих в генеральные совокупности, и мало – от взаимосвязей между ними. Фактически можно сделать вывод, что состояние и динамика ПМЮ на 80% определяются когнитивным компонентом. Личностный и профессиональный компоненты играют роль только в ходе развития параметров, входящих в структуру когнитивного компонента ПМЮ, и по мере развития формально-логического мышления, внимания, памяти оказывают влияние на парциальность данных параметров, разнообразие их реализации в профессиональной деятельности, однако непосредственное воздействие на ПМЮ при этом теряют.

С целью проверки эффективности ПМЮ у студентов мы использовали метод математико-статистической статистики Т-Критерий Вилкоксона. Данный критерий позволяет определить достоверность сдвига изучаемых параметров в контрольной

Таблица 4

Множественный и неравновесный корреляционный анализ ЭО ПМЮ
с компонентами структуры когнитивного компонента ПМЮ

	Когнитивный компонент ПМЮ							
	Формально-логическое мышление		*Память + Мышление + внимание*		*Гибкость мышления*		*R*	
	ЭГ	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*	*ЭГ*	*КГ*
Экспертная оценка ПМЮ	0,81**	0,63*	0,92***	0,85**	0,78**	0,64*	0,80***	0,58***

p ≤ 0,05-*, p ≤ 0,01-**; p ≤ 0,001- ***

и экспериментальной группах. Анализ полученных данных в контрольной и экспериментальной группах после использования Т-критерия Вилкоксона позволяет утверждать, что существуют статистически значимые изменения в экспериментальной группе, которые произошли с момента первичного обследования студентов.

Таким образом, существенную разницу в результатах этих групп можно объяснить за счет эффективного воздействия формирующего эксперимента, в процессе которого у испытуемых значительно возросли показатели основных компонентов и в целом уровня правосознания, в то время как в контрольной группе существенных изменений не произошло.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В структурированном параметре, состоящем из когнитивного, личностного и профессионального компонентов, фундаментальную роль играет когнитивный компонент, включающий две генеральные совокупности – формально-логическое мышление, которое проявляется в овладении формальной логикой, абстрактными понятиями и выявлением связей между объектами, и совокупность, включающую в себя память, мышление и внимание. Именно развитость когнитивного компонента определяет степень развития профессионального мышления студента.

2. Именно развитость когнитивного компонента определяет степень развития профессионального мышления студента, при этом личностный и профессиональный компоненты оказывают косвенное влияние на его развитие, обеспечивая парциальность включенности профессионального мышления в различные аспекты профессиональной деятельности и оказывая влияние на динамику его развития.

3. Развитие профессионального мышления студента достигается за счет включенности профессионально ориентированных ситуаций и тренингов в образовательный процесс вуза.

Библиографический список

1. Зыков Д.В. Некоторые вопросы теории юридического мышления. *Legal Concept.* 2012; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-voprosy-teorii-yuridicheskogo-myshleniya
2. Burnham W. *Introduction to the Law and Legal System of the United States*. St. Paul, 2011.
3. Авакян Т.В. *Юридическое мышление в правоприменительном процессе*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
4. Боруленков Ю.П. Правовое мышление как интеллектуальная составляющая юридического познания. *Известия ВУЗов. Правоведение*. 2017; № 2 (331). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-myshlenie-kak-intellektualnaya-sostavlyayuschaya-yuridicheskogo-poznaniya
5. Gibson R. *Intercultural Business Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
6. Давыдова М.Л. Профессиональное мышление студентов в сравнительно-правовом ракурсе. *Вестник Университета имени О.Е. Кутафина*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-myshlenie-yuristov-v-sravnitelno-pravovom-rakurse
7. Куклин С.В. К вопросу о структуре юридического мышления. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Право. 2016; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-yuridicheskogo-myshleniya
8. Пономаренко Е.В. *Правовое освоение в системе категорий теории права*. Автореферат диссертации … доктора юридических наук. Екатеринбург, 2017.
9. Mckay W.R., Charlton H.E. *Legal English: how to understand and master the language of law*. Harlow: Pearson-Longman, 2005.
10. Unger R.M. *Law in Modern Society*. New York, The free press. 2012.
11. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. *Российский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2: 123–132.
12. Восковская А.С., Карпова Т.А., Мельничук М.В. *Педагогические условия формирования коммуникативно-профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза в условиях цифрового общества*. Москва, 2019.
13. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевич М.В. Инновационные психолингвистические приемы как необходимая составляющая продуктивного обучения иностранному языку. *Инновации и инвестиции*. 2014; № 11: 18–21.
14. Мельничук М.В., Осипова В.М. Совершенствование навыков мышления высшего порядка в процессе обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы*: сборник научных статей. Москва, 2016: 157–162.
15. Komkova A., Kobeleva E., Taskaeva E., Ishchenko V. Foreign language learning environment: A case study of STU. *TransSiberia:* International Scientific Siberian Transport Forum. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021; Vol. 403: 429–437.
16. Zubkov A. *Increasing effectiveness of foreign language teaching of transport university students in process of online learning.* Lect. Notes Networks Syst. 2022: 438–445.

References

1. Zykov D.V. Nekotorye voprosy teorii yuridicheskogo myshleniya. *Legal Concept.* 2012; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-voprosy-teorii-yuridicheskogo-myshleniya
2. Burnham W. *Introduction to the Law and Legal System of the United States*. St. Paul, 2011.
3. Avakyan T.V. *Yuridicheskoe myshlenie v pravoprimenitel'nom processe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
4. Borulenkov Yu.P. Pravovoe myshlenie kak intellektual'naya sostavlyayuschaya yuridicheskogo poznaniya. *Izvestiya VUZov. Pravovedenie*. 2017; № 2 (331). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-myshlenie-kak-intellektualnaya-sostavlyayuschaya-yuridicheskogo-poznaniya
5. Gibson R. *Intercultural Business Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
6. Davydova M.L. Professional'noe myshlenie studentov v sravnitel'no-pravovom rakurse. *Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina*. 2015; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-myshlenie-yuristov-v-sravnitelno-pravovom-rakurse
7. Kuklin S.V. K voprosu o strukture yuridicheskogo myshleniya. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Pravo. 2016; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-yuridicheskogo-myshleniya
8. Ponomarenko E.V. *Pravovoe osvoenie v sisteme kategorij teorii prava*. Avtoreferat dissertacii … doktora yuridicheskih nauk. Ekaterinburg, 2017.
9. Mckay W.R., Charlton H.E. *Legal English: how to understand and master the language of law*. Harlow: Pearson-Longman, 2005.
10. Unger R.M. *Law in Modern Society*. New York, The free press. 2012.
11. Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. Kognitivnye aspekty razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2: 123-132.
12. Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Mel'nichuk M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativno-professional'noj kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza v usloviyah cifrovogo obschestva*. Moskva, 2019.
13. Mel'nichuk M.V., Nenyuk E.A., Alisevich M.V. Innovacionnye psiholingvisticheskie priemy kak neobhodimaya sostavlyayuschaya produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Innovacii i investicii*. 2014; № 11: 18-21.
14. Mel'nichuk M.V., Osipova V.M. Sovershenstvovanie navykov myshleniya vysshego poryadka v processe obucheniya inostrannomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2016: 157-162.
15. Komkova A., Kobeleva E., Taskaeva E., Ishchenko V. Foreign language learning environment: A case study of STU. *TransSiberia:* International Scientific Siberian Transport Forum. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021; Vol. 403: 429-437.
16. Zubkov A. *Increasing effectiveness of foreign language teaching of transport university students in process of online learning.* Lect. Notes Networks Syst. 2022: 438-445.

Статья поступила в редакцию 20.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-62-64

Krutko E.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: eakrutko@fa.ru*
Bezmaternykh N.A., *senior teacher, Moscow State University Business School (Moscow, Russia), E-mail: n.bezmaternyh@edu.mgubs.ru*

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL CREATIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER. The article presents results of an empirical study of the development of the stability of the structure of professional creativity of a foreign language teacher by means of art therapy and training sessions in the framework of additional education. The relevance of the proposed research topic lies in the intensification of foreign language teaching, which increases the importance of developing the professional creativity of foreign language teachers. The purpose of the article is a theoretical and empirical study of the specifics of the development of the stability of the structure of professional creativity of a foreign language teacher. Attention is drawn to the key role of the stability of formation of professional creativity of a foreign language teacher. The article presents results of an empirical study of the development of the stability of the structure of professional creativity of a foreign language teacher by means of art therapy and training sessions within the framework of additional education. Further research in line with the selected problems requires a larger sample of subjects and longitudinal research, which will allow us to trace the development of the declared parameters in dynamics and use a larger range of statistical methods.

Key words: **foreign language, teaching, foreign language teaching, professional creativity, creativity, personality**

Е.А. Крутько, *канд. филос. наук, доц., ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eakrutko@fa.ru*
Н.А. Безматерных, *ст. преп., Высшая школа бизнеса МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: n.bezmaternyh@edu.mgubs.ru*

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Профессиональная креативность преподавателя иностранного языка представляет собой динамический компонент личности педагога, содержащий в своей структуре такие элементы, как интеллектуальная, личностная, социальная и эмоциональная креативность, что продиктовано спецификой профессиональной деятельности педагога. Взаимосвязь данных компонентов образует новое качество, которое и можно определить как «профессиональную креативность». В статье представлены результаты эмпирического исследования развития устойчивости структуры профессиональной креативности преподавателя иностранного языка средствами арт-терапии и тренинговых занятий в рамках дополнительного образования. Дальнейшие исследования в русле выбранной проблематики требуют большей выборки испытуемых и лонгитюдного исследования, что позволит проследить развитие заявленных параметров в динамике и использовать больший спектр статистических методов.

Ключевые слова: **иностранный язык, преподавание, преподавание иностранных языков, профессиональная креативность, творческие способности, личность**

Процессы глобализации и интенсификация международного общения на современном этапе диктуют необходимость интенсификации обучения иностранным языкам. Это, в свою очередь делает актуальным повышение эффективности преподавания иностранного языка за счет повышения профессионализма преподавателей. Одним из значимых аспектов профессионализма выступают творческие способности преподавателя иностранного языка, диагностируемым индикатором которых служит профессиональная креативность или, как ее еще называют, креативная компетентность педагога [1–10].

Важно отметить, что профессиональная креативность представляет собой динамический параметр, компоненты структуры которого могут быть взаимосвязаны неоптимальным образом, что делает сформированность данного параметра неустойчивой, обеспечивая вероятность его регресса, либо различного рода негативных проявлений в профессиональной деятельности [1; 2; 8]. Это требует специальных методов его развития, в частности постоянного мониторинга состояния и динамики, а также правильного подбора методики развития [1].

Тем самым для реализации формирования профессиональной креативности педагогов необходимо учитывать специфику структуры сформированности профессиональной креативности, в частности – ее устойчивости.

Профессиональная креативность преподавателя иностранного языка представляет собой динамический компонент личности педагога, содержащий в своей структуре такие элементы, как интеллектуальная, личностная, социальная и эмоциональная креативность, что продиктовано спецификой профессиональной деятельности педагога. Взаимосвязь данных компонентов образует новое качество, которое и можно определить как «профессиональную креативность». Данному феномену посвятили свои исследования многие отечественные и зарубежные авторы [1–16]. Такие исследователи креативности, как М. Рунко и Дж. Ранк, отмечают, что креативность по своей сути является, с одной стороны, динамическим параметром (что подразумевает ее высокую динамику изменений, как положительную, так и отрицательную), с другой стороны, параметром с неустойчивой структурой, которому свойственен эффект эмерджентности (когда свойства структуры не сводятся к простой сумме компонентов и их свойств), что, в частности, выражается в том, что компоненты структуры могут быть развиты неоптимально, неправомерно и разрознено, ограничивая развитие креативности как совокупности [7; 8].

А. Антонит указывает, что вышеописанные механизмы характерны для всех видов креативности, в особенности для ее комбинированных видов, к которым как раз и относится профессиональная креативность [5]. Исследования Р. Стенберга позволяют констатировать то, что развитие креативности нельзя оценивать только исходя из уровня ее сформированности, поскольку креативность представляет собой парциальный параметр, который может различным образом проявляться в контексте разных видов деятельности (что особенно важно для преподавателя, чья деятельность крайне разнообразна), тем самым огромное значение имеет то, каким образом сформирована структура креативности [9].

Как отмечают Д.Б. Богоявленская и В.В. Мороз, неоптимально сформированная профессиональная креативность может приводить к тому, что динамика ее развития существенно снизится, делая достижение высокой степени развития почти невозможным, с другой стороны, неоптимально развитая профессиональная креативность может приводить к сложностям с рефлексией творческой деятельности и ее результатов, неадекватности требований к творческим проявлениям, диктуемым профессиональной деятельностью [2; 3].

Тем самым избежать негативных аспектов развития структуры профессиональной креативности можно в случае, когда компоненты структуры развиты равномерны и имеют сильные и разветвленные интеркорреляционные взаимосвязи, что обеспечивает устойчивость сформированности креативности.

Актуальность предлагаемой темы исследования заключается в интенсификации обучения иностранным языкам, что усиливает важность развития профессиональной креативности преподавателей иностранного языка.

Целью статьи является теоретическое и эмпирическое изучение специфики развития устойчивости структуры профессиональной креативности преподавателя иностранного языка. Обращается внимание на ключевую роль устойчивости сформированности профессиональной креативности преподавателя иностранных языков.

Можно выделить следующие основные задачи статьи:

– исследовать и проанализировать реализацию формирования профессиональной креативности педагогов;

– разработать модель развития профессиональной креативности.

В качестве метода исследования выбран особый алгоритм исследования, который включает в себя проведение комплексного психолого-педагогического эксперимента, проведения диагностики заявленных параметров и статистического анализа результатов на базе критерия rs Спирмена до и после формирующего эксперимента. Исследование специфики развития устойчивости структуры профессиональной креативности преподавателя иностранного языка осуществлялось на базе Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Каждая группа состояла из 35 человек. Выборка однородна по возрастным и гендерным признакам.

Научная новизна статьи определяется проведением исследования потенциалов развития профессиональной креативности педагогов, обоснованных экспериментально. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний и предложении новых данных о модели эффективного развития профессиональной креативности преподавателей иностранного языка. Практическая значимость проявляется в разработке модели развития профессиональной креативности с использованием подходящих для этого приемов, средств, методологических подходов и принципов развития. Проведенное исследование позволило также наметить вектор дальнейших исследований в русле заявленной проблематики.

В ходе организации эксперимента были определены исследуемые параметры:

– интеллектуальная креативность;
– индивидуальная креативность;
– социальная креативность;
– эмоциональная креативность;

В экспериментальном исследовании были использованы следующие диагностические методики:

– интеллектуальная креативность: модифицированный и адаптированный вариант набора креативных тестов Вильямса, CAP;

– индивидуальная креативность: диагностика личностной креативности Е.Е. Туник;

– эмоциональная креативность: адаптированный вариант опросника Дж. Эйврилл;

– социальная креативность: моделирование социальных ситуаций Д. Кейфера, MS.

Для статистического анализа использовался критерий rs Спирмена.

В ходе экспериментального исследования был реализован ряд задач по диагностике и качественному анализу полученных результатов. В экспериментальной группе были осуществлены действия, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Алгоритм действий в ходе эксперимента

Алгоритм действий
1) диагностика структурных компонентов креативности: интеллектуальной, индивидуальной, социальной и эмоциональной креативности и их интеркорреляционный анализ
2) формирующий этап эксперимента
3) повторная диагностика структурных компонентов креативности: интеллектуальной, индивидуальной, социальной и эмоциональной креативности, повторный интеркорреляционный анализ

В контрольной группе осуществлялась только диагностика.

С целью выявления устойчивости структуры профессиональной креативности, а также силы и глубины внутриструктурных взаимосвязей компонентов креативности был проведен корреляционный анализ. Данные представлены в табл. 2–3.

Исходя из анализа данных, представленных в табл. 2, можно заявить о значимой взаимосвязи всех суммарных показателей компонентов креативности педагогов в экспериментальной группе испытуемых. Сравнивая результаты корреляционного анализа на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, можно сделать вывод о значительном усилении взаимосвязей между компонентами креативности в экспериментальной группе испытуемых. Усиление взаимосвязей произошло между всеми исследуемыми параметрами, наиболее значительную динамику показывают социальная и эмоциональная креативность (табл. 2).

Самые сильные корреляции проявляются между интеллектуальной и индивидуальной креативностью ($r = 0.92$, $p \leq 0,05$), социальной и эмоциональной креативностью ($r = 0.97$, $p \leq 0,05$), а также интеллектуальной и социальной креативностью ($r = 0.95$, $p \leq 0,05$). Данная тенденция позволяет заявить об увеличении значимости социальной и эмоциональной креативности в структуре креативности педагога, а учитывая тесноту взаимосвязи, – их фактическую взаимозависимость.

Следует также указать на возросшую взаимосвязь данных параметров с индивидуальной креативностью (социальная / индивидуальная креативность $r = 0.90$, $p \leq 0,05$; эмоциональная/индивидуальная креативность $r = 0.84$, $p \leq 0,05$), что свидетельствует о возросшем влиянии личностных проявлений в креативном процессе испытуемых экспериментальной группы.

Подобное явление такие исследователи, как Д. Кейфер и Дж. Эйверилл [6], определяют, как «потребность к творчеству», что характеризуется желанием быть включенным в творческий процесс, увеличением работоспособности, потребностью любую деятельность превращать в творческую. Мы считаем, что это связано с повышением уровня сформированности устойчивости структуры профессиональной креативности испытуемых экспериментальной группы.

Анализируя силу, глубину, значимость и динамику взаимосвязей, мы используем общепринятую классификацию Р. Фишера, ИА. Дворковского для непараметрических корреляций. На основании данной классификации можно говорить о том, что качественные характеристики коэффициента корреляции пропорциональны увеличению его абсолютного значения. Сравнительный анализ корреляционных взаимосвязей суммарных показателей компонентов креативности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной группе испытуемых позволяет сделать вывод о высокой динамике роста силы взаимосвязей между параметрами.

В среднем показатель коэффициента корреляции вырос на 0,21, наибольшую динамику демонстрируют взаимосвязи между социальной и эмоциональной креативностью – 0,34, а также социальной и индивидуальной креативностью – 0,31.

В целом динамика взаимосвязей между параметрами носит системный характер, что позволяет сделать вывод о том, что показатели их силы и тесноты значительно возросли на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе испытуемых. Характер взаимосвязей между компонентами креативности свидетельствует об их равнозначности в структуре профессиональной креативности, т. к. зафиксирован значимый, практически равномерный рост взаимосвязи между всеми параметрами. Результаты исследования Ф. Уилкоксона доказывают следующее: несмотря на то, что взаимосвязь между некоторыми параметрами демонстрирует большую динамику, можно сделать вывод о том, что ни один из компонентов креативности не доминирует над другим, что свидетельствует о равномерности и устойчивости развития структуры профессиональной креативности.

Сравнительный анализ показателей контрольной группы испытуемых до и после формирующего этапа эксперимента позволяет заявить об ослаблении взаимосвязи компонентов профессиональной креативности. Значимым можно назвать лишь рост силы взаимосвязи между интеллектуальной и индивидуальной креативностью (0,2), что мы рассматриваем как действие компенсаторного механизма.

Таблица 2

Матрица взаимосвязей суммарных показателей компонентов креативности испытуемых экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента

Параметры	Интеллектуальная креативность		Индивидуальная креативность		Социальная креативность		Эмоциональная креативность	
Этапы	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Интеллектуальная креативность			0,72	**0,92**	0,73	**0,95**	0,63	0,88
Индивидуальная креативность	0,72	**0,92**			0,59	0,90	0,71	0,84
Социальная креативность	0,73	**0,95**	0,59	0,90			0,63	**0,97**
Эмоциональная креативность	0,63	0,88	0,71	0,84	0,63	**0,97**		

$p \leq 0,05$

Таблица 3

Матрица взаимосвязей суммарных показателей компонентов креативности испытуемых контрольной группы на контрольном этапе эксперимента

Параметры	Интеллектуальная креативность		Индивидуальная креативность		Социальная креативность		Эмоциональная креативность	
Этапы	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Интеллектуальная креативность			0,71	0,73	0,71		0,64	
Индивидуальная креативность	0,71	0,73			0,52		0,69	0,70
Социальная креативность	0,71		0,52				0,64	0,53
Эмоциональная креативность	0,64		0,69	0,70	0,64	0,53		

$p \leq 0,05$

Картина взаимосвязей позволяет нам свидетельствовать об увеличении парциальности компонентов креативности у испытуемых контрольной группы. Данное явление можно объяснить тем, что в результате когнитивно-ориентированного обучения у испытуемых не формируются достаточно прочные взаимосвязи между компонентами профессиональной креативности, что является необходимым условием для ее формирования.

Анализируя результаты диагностики параметров контрольной группы, можно увидеть, что среди всех компонентов креативности лишь интеллектуальная креативность показала положительную динамику развития. Значительно ослабли взаимосвязи между интеллектуальной и социальной креативностью, интеллектуальной и эмоциональной креативностью, а также индивидуальной и социальной креативностью.

Отрицательная динамика коэффициента корреляции между социальной и эмоциональной креативностью наименее сильна (-0,11). Мы связываем отрицательную динамику взаимосвязей между параметрами креативности с тем, что не были реализованы предпосылки развития эмоциональной и социальной креативности, обусловленные их тесной взаимосвязью, а индивидуальная креативность в образовательном процессе, имеющем акцент на когнитивную сферу, подавляется интеллектуальной креативностью [3].

В процессе проведённого исследования был сделан вывод, что в контрольной группе испытуемых профессиональная креативность больше не выступает как совокупность компонентов, она фактически тождественна интеллектуальной креативности.

Мы считаем, что данная тенденция пагубна по своей сути, т. к. профессиональная креативность эффективно реализует свой потенциал только будучи совокупностью компонентов, глубоко и сильно связанных между собой, что является одним из критериев ее сформированности [7]. Это объясняется тем, что «как совокупность» профессиональная креативность опирается на несколько взаимосвязанных символьных систем, ассоциативно связанных между собой и заметно оптимизирующих креативный процесс [3; 6; 7; 9]. Не являясь совокупностью компонентов, профессиональная креативность опирается лишь на наиболее сформированный компонент и теряет весь свой потенциал. Данное явление мы можем наблюдать в контрольной группе испытуемых на контрольном этапе экспериментального исследования.

Анализируя результаты проведенного анализа компонентов структуры профессиональной креативности, можно сделать вывод о том, что показатель коэффициента корреляции между всеми заявленными параметрами в целом вырос на 0,14, что свидетельствует о возросшей тесноте и силе взаимосвязей между компонентами креативности экспериментальной группы испытуемых, повышении устойчивости структуры профессиональной креативности и эффективности формирующего этапа в данном контексте.

Системность и разветвленность появившихся взаимосвязей констатируют, что на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе все взаимосвязи между компонентами креативности увеличили свои качественные показатели и представляют собой гармоничную и устойчивую структуру, близкую к оптимальной.

Дальнейшие исследования в русле выбранной проблематики требуют большей выборки испытуемых и лонгитюдного исследования, что позволит проследить развитие заявленных параметров в динамике и использовать больший спектр статистических методов.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. К проблеме соотнесения общих, специальных и творческих способностей (на примере математической одарённости). *Психология*. Журнал Высшей школы экономики. 2017; Т. 14, № 2: 277–297.
2. Мороз В.В. *Развитие креативности студентов*: монография. Оренбург: ОГУ, 2011.
1. Мороз В.В. Креативный подход к преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка. *Вестник ОГУ*. 2017; № 2 (202). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyy-podhod-k-prepodavaniyu-professionalno-orientirovannogo-inostrannogo-yazyka
2. Алексеева Н.А., Поскребышева Т.А. Профессиональная креативность – неотъемлемое качество современного специалиста. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 64-3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kreativnost-neotemlemoe-kachestvo-sovremennogo-spetsialista
3. Antonites A.J. *An Action Learning Approach to Entrepreneurial Creativity, Innovation and Opportunity Finding*. University of Pretoria, 2003.
4. *Creativity: A Handbook for Teachers*. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 2007.
5. Rank J., Pace V.L., Frese M. Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative. *Applied Psychology: An International Review*. 2004; № 53: 518–528.
6. Runco M., Hao N., Acar J., Tang M. The Social «Cost» of Working in Groups and Impact of Values and Creativity. *Creativity. Theories – Research – Applications*. 2016; № 3 (2): 229–243.
7. Sternberg R. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 2006; Vol. 18, № 1: 87–98.
8. Wyke R. Teaching Creativity and Innovation In Higher Education. *Higher Education Management*. 2013; № 2: 11–19.
9. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. *Российский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2: 123–132.
10. Восковская А.С., Карпова Т.А., Мельничук М.В. *Педагогические условия формирования коммуникативно-профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза в условиях цифрового общества*. Москва, 2019.
11. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевич М.В. Инновационные психолингвистические приемы как необходимая составляющая продуктивного обучения иностранному языку. *Инновации и инвестиции*. 2014; № 11: 18–21.
12. Мельничук М.В., Осипова В.М. Совершенствование навыков мышления высшего порядка в процессе обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы*: сборник научных статей. Москва, 2016: 157–162.
13. Komkova A., Kobeleva E., Taskaeva E., Ishchenko V. Foreign language learning environment: A case study of STU. *International Scientific Siberian Transport Forum TransSiberia – 2021*. Lecture Notes in Networks and Systems. Springer, Cham. 2022; Vol. 403.
14. Zubkov A. Increasing effectiveness of foreign language teaching of transport university students in process of online learning. *Lect*. Notes Networks Syst. 2022: 438–445.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. K probleme sootneseniya obschih, special'nyh i tvorcheskih sposobnostej (na primere matematicheskoj odarennosti). *Psihologiya*. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki. 2017; T. 14, № 2: 277-297.
2. Moroz V.V. *Razvitie kreativnosti studentov*: monografiya. Orenburg: OGU, 2011.
3. Moroz V.V. Kreativnyj podhod k prepodavaniyu professional'no-orientirovannogo inostrannogo yazyka. *Vestnik OGU*. 2017; № 2 (202). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyy-podhod-k-prepodavaniyu-professionalno-orientirovannogo-inostrannogo-yazyka
4. Alekseeva N.A., Poskrebysheva T.A. Professional'naya kreativnost' – neot`emlemoe kachestvo sovremennogo specialista. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 64-3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kreativnost-neotemlemoe-kachestvo-sovremennogo-spetsialista
5. Antonites A.J. *An Action Learning Approach to Entrepreneurial Creativity, Innovation and Opportunity Finding*. University of Pretoria, 2003.
6. *Creativity: A Handbook for Teachers*. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 2007.
7. Rank J., Pace V.L., Frese M. Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative. *Applied Psychology: An International Review*. 2004; № 53: 518-528.
8. Runco M., Hao N., Acar J., Tang M. The Social «Cost» of Working in Groups and Impact of Values and Creativity. *Creativity. Theories – Research – Applications*. 2016; № 3 (2): 229-243.
9. Sternberg R. The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 2006; Vol. 18, № 1: 87-98.
10. Wyke R. Teaching Creativity and Innovation In Higher Education. *Higher Education Management*. 2013; № 2: 11-19.
11. Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. Kognitivnye aspekty razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2: 123-132.
12. Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Mel'nichuk M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativno-professional'noj kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza v usloviyah cifrovogo obschestva*. Moskva, 2019.
13. Mel'nichuk M.V., Nenyuk E.A., Alisevich M.V. Innovacionnye psiholingvisticheskie priemy kak neobhodimaya sostavlyayuschaya produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Innovacii i investicii*. 2014; № 11: 18-21.
14. Mel'nichuk M.V., Osipova V.M. Sovershenstvovanie navykov myshleniya vysshego poryadka v processe obucheniya inostrannomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2016: 157-162.
15. Komkova A., Kobeleva E., Taskaeva E., Ishchenko V. Foreign language learning environment: A case study of STU. *International Scientific Siberian Transport Forum TransSiberia – 2021*. Lecture Notes in Networks and Systems. Springer, Cham. 2022; Vol. 403.
16. Zubkov A. Increasing effectiveness of foreign language teaching of transport university students in process of online learning. *Lect*. Notes Networks Syst. 2022: 438-445.

Статья поступила в редакцию 20.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-65-66

***Maksimova V.D.**, teaching assistant, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vdmaksimova@fa.ru*

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article touches upon the development of English speaking skills of students of non-linguistic universities. It analyzes peculiarities of teaching English in general and speaking skills in particular. The author focuses on the problem of insufficient level of foreign language proficiency of students of non-linguistic universities and the need to create a sufficient base at the initial stage to enhance the process of effective foreign language professional communication. The article proposes a set of techniques in line with the communicative approach aimed at increasing the coherence of speech, expanding the vocabulary and grammar, and encouraging students to expand their oral statements. The importance of removing language barriers is emphasized. The results of the study can be used as part of teaching English practice to students of various non-linguistic fields at the initial stage. It is concluded that a separate attention to the initial stage can provide an effective transition to oral speech in English on professional topics.

Key words: **foreign language, communicative competence, speaking skills, non-linguistic university**

***В.Д. Максимова**, асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университете при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: vdmaksimova@fa.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье затрагивается тема развития умений говорения на английском языке в неязыковом вузе. Анализируются особенности обучения английскому языку студентов неязыковых вузов в целом и говорению в частности. Основное внимание в работе автор акцентирует на проблеме недостаточного уровня владения иностранным языком студентов и необходимости создания достаточной базы на начальном этапе для перехода к эффективной иноязычной профессиональной коммуникации. В статье предлагается совокупность приемов в русле коммуникативного подхода, направленных на повышение связности речи, расширение лексико-грамматического запаса, побуждение к расширению устных высказываний студентов. Подчеркивается значимость снятия языковых барьеров. Результаты работы могут быть использованы в рамках обучения английскому языку студентов различных направлений на начальном этапе. Представленный материал позволяет сделать вывод, что отдельное внимание начальному этапу способно обеспечить эффективный переход к устной речи на английском языке на профессиональную тематику.

Ключевые слова: **иностранный язык, коммуникативная компетенция, умения говорения, неязыковой вуз**

В условиях активизации международного сотрудничества в современном мире возрастает значимость высокого уровня владения английским языком, распространенным в рамках глобальной коммуникации как лингва франка. В качестве ответа на требования социума федеральные государственные образовательные стандарты предписывают формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции на всех ступенях. Тем не менее на практике в неязыковых вузах у студентов часто обнаруживаются недостаточно высокий уровень развития коммуникативной компетенции, неспособность осуществления межкультурного общения, существование языкового барьера.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности иноязычного обучения в неязыковых вузах. Цель исследования заключается в выделении возможностей для развития умений говорений у студентов неязыковых вузов. Для достижения поставленной цели сформулирован ряд задач: изучить особенности обучения иностранному языку в неязыковом вузе; рассмотреть специфику обучения умениям говорения и типичным проблемам; предложить ряд приемов для развития умений говорения у студентов неязыкового вуза. Научная новизна определяется обращением к начальному этапу обучения умениям говорения в неязыковых вузах и преодоления типичных проблем, в то время как данному аспекту уделяется меньше внимания в научной литературе по сравнению с раскрытием методов для более продвинутого уровня владения иностранным языком. В качестве методов исследования применяются анализ научной литературы, обобщение, описание. В качестве теоретической базы исследования привлечены труды И.А. Зимней, Е.А. Солововой и др. Теоретическая и практическая значимость исследования состоят в предложении приемов, выступающих в качестве подготовки к дальнейшему ведению устной профессиональной коммуникации на английском языке. Применение результатов исследования возможно при обучении английскому языку на различных кафедрах в неязыковых вузах.

В научной литературе значительное внимание уделяется различным аспектам обучения иностранному языку на разных ступенях. В связи с объективными возрастными и психологическими особенностями обучаемых выделяются характерные черты, присущие отдельным категориям. Студенты неязыковых вузов составляют многочисленную группу. С.Л. Буковский систематизирует общие черты обучения иностранному языку в неязыковом вузе:

1) практическая направленность (связь с профилирующими предметами);

2) преемственный характер (опора на школьные знания);

3) сознательность (усвоение языкового материала и последовательности операций для осуществления коммуникации на иностранном языке);

4) высокая степень обобщенности (формирование функциональной системы знаний);

5) использование родного языка (обращение к родному языку в различных моментах учебного процесса);

6) повышение роли самостоятельной работы (подчеркивание роли студента в изучении иностранного языка);

7) речевая направленность занятия (комплексность и концентричность учебного процесса) [1].

Следует подчеркнуть, что в научной литературе распространено указание на низкий уровень владения иностранным языком студентами неязыковых вузов. Данное обстоятельство связывается с совокупностью причин. В их число входят условия поступления в неязыковой вуз, недостаточная школьная база, характер учебных подходов и используемых материалов, отсутствие учета личностных особенностей студентов неязыковых вузов [2]. Закономерно, что студенты, которые не связывают свое профессиональное будущее непосредственно с работой с иностранным языком, изначально обладают меньшим уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции и мотивацией к совершенствованию в данном аспекте, чем студенты языковых вузов. При отсутствии особого внимания к данной ситуации процесс обучения затрудняется.

Обучение говорению на иностранном языке является важной частью формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с современными федеральными стандартами. Уровень развития навыков говорения как типа речевой деятельности в рамках обучения иностранному языку, согласно И.А. Зимней, раскрывается посредством четырех показателей. Группа языковых характеристик включает словарный запас, грамматическую правильность, лексическую сочетаемость и отбор лексем. Речевые характеристики отражаются в информативной плотности, логичности, сложности и связности. Общая характеристика высказывания как продукта говорения раскрывается через объем и предметно-смысловую содержательность. Фонационная характеристика представлена количеством слов в минуту и паузами [3]. Говорение представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, вызывающий многочисленные затруднения у обучаемых.

Е.Н. Соловова перечисляет ряд типичных проблем, которые могут возникнуть в процессе обучения говорению:

1) боязнь совершения ошибок;

2) отсутствие содержательных знаний;

3) непонимание коммуникативной задачи;

4) недостаток средств для выражения мысли;

5) неэффективность использования учебного времени, возможность исключения обучаемых из коммуникативной деятельности при выслушивании ответа одного человека из группы;

6) переход на родной язык при выполнении парных или групповых заданий [4].

В трудах по лингводидактике приводятся варианты преодоления возможных проблем, повышения общей эффективности обучения говорению. Кроме того, в рамках методики и лингводидактики непрерывно ведется поиск путей повышения эффективности обучения иностранному языку в целом. В настоящее время в научной литературе подробно освещаются многочисленные методы, которые среди прочего могут быть использованы и для развития умений говорения. Так, возможно внедрение в учебный процесс сюжетно-ролевых и деловых игр, драматизации, дебатов, дискуссий, кейс-стади, информационных и творческих

проектов и др. Рациональным признается обращение к современным технологиям [5]. Эффективность указанных методов не подвергается сомнению. Их применение возможно в рамках обучения профессиональному иностранному языку.

Важно подчеркнуть, что для эффективного развития умений говорения важно наличие опорной базы, позволяющей выражать собственные мысли и выполнять поставленные коммуникативные задачи. Тем не менее на практике у студентов неязыковых вузов обнаруживается недостаток лексических и грамматических знаний, что не позволяет полноценно реализовать активную коммуникацию в профессиональном аспекте. Так, представляется необходимым особое внимание уделять созданию лингвистической базы на начальном этапе, а также формированию навыка спонтанной устной речи. Следует согласиться с Н.А. Грищенко, что «данный навык является фундаментом, необходимым условием успешного перехода студентов к профессиональному общению на иностранном языке» [6, с. 124]. Реализация сюжетно-ролевых игр, дискуссий, проектов и других методов наиболее эффективна при наличии лингвистической базы, позволяющей обучаемым выразить собственные мысли. Наличие многочисленных лексических и грамматических лакун, боязнь речи на иностранном языке, непонимание требований к решению коммуникативных заданий затрудняет внедрение современных активных методик.

Развитие умений говорения в нелингвистическом вузе

Для повышения эффективности использования учебного времени и соответствующего развития иноязычной коммуникативной компетенции в целом и умений говорения в частности важно тщательно отбирать приемы для стимулирования устной речи студентов. Требуется учитывать типичные проблемы, возникающие в процессе обучения говорению и характерные для студентов неязыковых вузов. Необходимо расширять лингвистическую компетенцию студентов, способствовать совершенствованию коммуникативных навыков, критического мышления, готовить их к выполнению заданий, предполагающих продолжительную связную устную спонтанную речь.

Одним из важных аспектов становится мотивация к развернутому, а не краткому ответу. Подобный эффект может быть достигнут посредством внимания к формулировке вопросов, утверждений и коммуникативных задач:

1. Гипотетические вопросы, которые призывают высказать и раскрыть предположение (*What if…?*).
2. Широкие вопросы, которые требуют соотнести узкую тему с более общим планом (*Is … good for humanity?*).
3. Многоплановые вопросы, требующие раскрытия позиций с разных сторон (*What arguments are given for and against …?*).
4. Личностно ориентированные вопросы, побуждающие обращаться к личному опыту и мировоззрению (*What would you do if you were…?*).
5. Провокационные утверждения, стимулирующие студентов выразить несогласие и привести аргументы в пользу иной точки зрения.
6. Создание концовки небольшого текста, предполагающее проявление креативности со стороны студента.

Задания могут быть направлены как на ответ одного студента, так и на ведение диалога в паре. Целенаправленная работа над спонтанной речью на начальном этапе призвана активизировать знакомые лексические единицы и грамматические конструкции, развивать монологические и диалогические навыки и умения. Выделение части учебного времени для тренировки спонтанной речи в качестве регулярной деятельности позволяет поставить перед студентами требования к высказываниям, ожидаемый результат. Возможно установление минимального временного периода, отводимого на решение поставленной коммуникативной задачи. Для продуктивности данной активности следует учитывать уровень иноязычных знаний студентов, побуждать к использованию знакомых языковых единиц. Кроме того, решение задач не должно вызывать затруднений в аспекте умозаключений, то есть студенты должны обладать определенным опытом и информацией, позволяющими высказать собственное мнение на родном языке.

При низком уровне владения языком, а также при отсутствии внутренней мотивации у студентов продуктивна демонстрация примера выполнения коммуникативного задания преподавателем. В подобном случае студенты приобретают дополнительное время для создания высказывания, отбора лексических единиц и грамматических конструкций. С повышением умений и навыков говорения студентов необходимость в предоставлении примера исчезает. При переходе студентов на более высокий уровень появляется возможность тематического расширения заданий в отличие от строгой привязанности к изученному языковому материалу.

В рамках развития умений говорения для решения проблемы нехватки языковых и речевых ресурсов или информации по теме важно предоставлять студентам опоры для формирования высказывания, одной из которых являются речевые клише. Представление аргументов выступает важным фактором для раскрытия собственной точки зрения. Важно отработать конструкции, обеспечивающие связность речи: *as a primary consideration, in addition, on the contrary, I'm inclined to, it's general rule that* и др. Использование подобных конструкций способствует повышению связности и логичности речи студентов. Для увеличения сложности и объема высказываний возможно отдельное подчеркивание союзов, используемых в составе сложносочиненных и сложноподчиненных предложений (*and, so, because, that's why, but* и др.).

Грамотный отбор текстов для чтения способен оказать положительное воздействие на расширение лексического и грамматического активного и пассивного запаса. Перспективно обращение к креолизованным текстам и использование их образовательного потенциала. Описание иллюстраций позволяет дополнительно отрабатывать новую и ранее изученную лексику. Перекодирование визуальной информации способствует развитию устной речи.

Внедрение в учебный процесс сюжетно-ролевых игр, дебатов, дискуссий, проектов и других методов направлено на развитие умений говорения, так как они предполагают активную коммуникативную деятельность. Наличие лингвистической базы позволяет реализовывать данные методы в неязыковых вузах. Они предоставляют возможность поднимать темы, связанные с профессиональным выбором обучаемых. Важным является отбор актуальных тем.

Мотивацией к говорению служит интерес студентов к теме. Предложение выбора темы из списка или полная делегация поиска темы для проведения сюжетно-ролевых игр, дебатов и дискуссий способствует более высокому уровню вовлеченности студентов в коммуникативную деятельность. Возможность самостоятельной подготовительной работы также обеспечивает продуктивный ход непосредственной деятельности в учебное время.

Затруднения в обучении говорению студентов неязыковых вузов связаны с существованием языковых и психологических барьеров, не позволяющих им включиться в профессиональную иноязычную коммуникацию. В качестве решения предлагается целенаправленное расширение лексической и грамматической базы, развитие лингвистической компетенции на начальном этапе. Особое внимание данному аспекту позволит впоследствии эффективно подготовить студентов к игровым, дискуссионным и иным методикам, требующим более продвинутого уровня владения языком. Устная речь на профессиональные темы невозможна без наличия лингвистической опоры.

В рамках данной статьи представлены отдельные приемы, позволяющие повысить эффективность обучения говорению студентов неязыковых вузов. Теоретическая и практическая значимость итогов работы заключается в возможности их применения в рамках учебного процесса на различных кафедрах. Перспектива дальнейших исследований видится в развернутом описании возможностей развития иноязычной лингвистической базы студентов неязыковых вузов на начальном этапе обучения.

Библиографический список

1. Буковский С.Л. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе (на материале технического профиля)*. Москва: Прометей, 2019.
2. Краснощекова Г.А. *Фундаментализация неспециального лингвистического образования*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Пятигорск, 2010.
3. Зимняя И.А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва: Просвещение, 1985.
4. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс*. Москва: Просвещение, 2006.
5. Конышева А.В. *Современные методы обучения английскому языку*. Минск: ТетраСистемс, 2004.
6. Грищенко Н.А. Становление навыка говорения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов (английский язык). *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2020; № 2 (27): 124–128.

References

1. Bukovskij S.L. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze (na materiale tehnicheskogo profilya)*. Moskva: Prometej, 2019.
2. Krasnoschekova G.A. *Fundamentalizaciya nespecial'nogo lingvisticheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2010.
3. Zimnyaya I.A. *Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
5. Konysheva A.V. *Sovremennye metody obucheniya anglijskomu yazyku*. Minsk: TetraSistems, 2004.
6. Grischenko N.A. Stanovlenie navyka govoreniya na inostrannom yazyke u studentov neyazykovyh vuzov (anglijskij yazyk). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 2 (27): 124-128.

Статья поступила в редакцию 16.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-67-69

Mukhidinov M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: muhidinov59@mail.ru*
Magomedova S.M., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Recreational Geography and Sustainable Development, Institute of Ecology and Sustainable Development, Dagestan State Institute (Makhachkala, Russia), E-mail: miss.saygi@mail.ru*
Magomedov G.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Natural Sciences, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: gusejn2012@mail.ru*

PROBLEMS OF FORMATION OF A NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article describes ways of restructuring the educational environment in the context of digital transformation of education and analyzes the prospects for the development of education in the context of the actualization of the new educational environment, through the formation of knowledge, skills and abilities in demand in digital society. In the paper, the definition of the concept of a new educational environment is formulated, which is considered as a complex and multifaceted phenomenon determines the need to form a model of digital teacher activity that will provide an effective solution to the problems of digitalization of education. The paper concludes that the adaptation of the new educational environment in the learning process transforms the activities of all participants in the educational process, including the functions and roles of the digital teacher. As part of the implementation of various training models within the framework of the new educational environment, the digital teacher can implement the following roles: editor of educational videos; content tutor; digital media technologist; developer of digital educational platforms; expert on electronic educational resources.

Key words: **digital educational results, new educational environment, digital technologies, modernization of education system, digital learning technology, digital teacher model, transformation of education**

М.Г. Мухидинов, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: muhidinov59@mail.ru*
С.М. Магомедова, *канд. биол. наук, доц., Институт экологии и устойчивого развития, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный институт, г. Махачкала, E-mail: miss.saygi@mail.ru*
Г.А. Магомедов, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО Дагестанский государственный институт народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: gusejn2012@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье описываются возможности реструктуризации образовательной среды в условиях цифровой трансформации образования, проведён анализ перспектив развития образования в условиях актуализации новой образовательной среды, через формирование знаний, умений и навыков, востребованных цифровом социуме. В данной работе сформулировано определение понятие «новая образовательная среда», которое рассматривается как сложное и многогранное явление и определяет необходимость формирования модели деятельности цифрового учителя, который обеспечит эффективное решение проблем цифровизации образования. В работе делаются выводы о том, что адаптация новой образовательной среды в процессе обучения трансформирует деятельность всех участников образовательного процесса, в том числе функции и роли цифрового учителя. В рамках реализации различных обучающих моделей в области новой образовательной среды цифровой учитель может реализовывать следующие роли: монтажёр учебных роликов; тьютор контента; технолог цифровых средств; разработчик цифровых образовательных платформ; эксперт по электронным образовательным ресурсам.

Ключевые слова: **цифровые образовательные результаты; новая образовательная среда; цифровые технологии; модернизация системы образования; цифровая технология обучения; цифровая модель учителя; трансформация образования**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что тенденции современного образования предполагают формирования новой образовательной среды для всех образовательных организаций в условиях цифровой трансформации социума в целом, качество обучения во многом определяется средой, в котором этот процесс реализуется.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса реструктуризации образовательной среды в условиях цифровой трансформации образования и проведении анализа перспектив его развития в условиях актуализации новой образовательной среды.

Основные задачи статьи видятся в следующем: сформулировать определение понятие «новая образовательная среда цифровой эпох»; определить модель деятельности цифрового учителя.

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

Научная новизна статьи состоит в обосновании необходимости формирования новой образовательной среды в условиях цифровой трансформации обучения и выделении необходимых его свойств.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении сущности, содержания модели деятельности цифрового учителя и его возможных ролевых трансформаций.

Практическая значимость состоит в рассмотрении различных моделей деятельности цифрового учителя, которые можно актуализировать в реальном образовательном процессе.

В условиях информатизации образования цифровые технологии проникают во все сферы жизнедеятельности человека в современном социуме, и в результате происходит изменение основных моделей его деятельности. Ускоренное развитие этого процесса можно объяснить тем, что необходимо развивать цифровую экономику, которую, как говорится, на старом фундаменте не построишь. Российские исследователи [1] считают, что «цифровая экономика» является частью традиционной экономики, которая обеспечивает свою жизнедеятельность за счет актуализации сети Интернетом и ее базовых цифровых технологий, необходимых для трансформации логических схем реальной экономики.

На уровне пользователя термин «цифровые технологии» чаще всего используют для обозначения производства цифровой информации, обеспечивающей эффективность хозяйственной деятельности современной экономической модели социума [2]. Активное развитие цифровой экономики в России – это не дань моде, а необходимость, которая позволит нам не остаться на обочине истории.

Для решения проблем, связанных с цифровизацией в современной России, актуализировано множество инициатив для перевода экономики на цифровые рельсы, которые обеспечат её конкурентоспособность в мировом пространстве; качественную жизнедеятельность людей; высокие показатели современной экономики; его суверенитет.

Президент РФ в своем послании Федеральному Собранию в конце 2016 года дал указание разработать программу развития экономики страны на базе национальных ресурсов и перевести его на цифровые рельсы, и на питерском форуме экономистов были обозначены необходимые задачи для активизации и развития этого процесса: готовить специалистов для цифровой экономики; развивать цифровую грамотность и культуру людей; реализовать цифровую трансформацию всех уровней образования и др.

В системе образования РФ актуализировалось множество проектов, например, в рамках работы президиума Совета при Президенте РФ в конце 2017 г. был презентован проект «Цифровая школа» в рамках которого предполагается формирование новой образовательной среды (НОС), которая должна обеспечить развитие цифровой экономики РФ и эффективность образования.

Конкретизируя проект «Цифровая школа», можно отметить, что НОС должна обеспечить:

– систему наполнения новым содержанием деятельности учителя с учётом информатизации;

– полное информационное сопровождение системы образования на всех ступенях;

– ориентацию современного школьного образования на путь цифрового развития.

Руководством к действию процесса цифровизации школьного образования является проект «Цифровая школа», актуализированный в рамках общероссийского проекта «Образование».

Реализация этого проекта должна обеспечить формирование цифрового образовательного пространства России, в рамках которого будут функционировать все эффективные образовательные модели, в том числе и электронное обучение, реализация неограниченного доступа пользователей к любой образовательной информации является при этом обязательным условием.

Для уточнения и понимания непонятных вопросов вокруг этого процесса приведем некоторые описательные определения или близкие по смыслу и содержанию с понятием НОС:

– В.Г. Лапин считает, что НОС – это модель цифровых ресурсов поддержки обучения и управления профессиональной образовательной организацией [3].

– В.П. Горемыкин отмечает, что НОС должна интегрировать информационное, техническое, учебное и методическое обеспечение обучения [4];

– по мнению А.В. Барабанщика, НОС должна быть самодостаточной образовательной системой со всеми необходимыми для обучения цифровыми компонентами и характеристиками [5];

– О.А. Ильченко отмечает, что НОС – это мобильное, динамическое пространство образовательного учреждения, которое позволяет интегрировать вокруг себя все его цифровые подсистемы в рамках решения любой дидактической задачи [6].

Востребованность НОС в цифровых «колесах» в современном образовании можно объяснить тем, что она создает новые условия развития для всех участников образовательного процесса в плане формирования цифровых знаний, умений, навыков:

– цифровая мобильность;
– информационная культура;
– непрерывная динамичность образовательной модели;
– ориентированность на творчество;
– создает условия для работы командой при решении дидактических задач;
– информационная адаптивность и учебная мобильность обучаемых и др.

Использование цифровых технологий обучения в рамках реализации НОС позволяет учителю проводить урок на высоком методическом уровне через:

– обеспеченность урока актуальной учебной информацией и мобильностью контроля;
– динамическую визуализацию учебной информации;
– мультимедиапредставление образовательной информации и т. д.

Использование НОС в рамках реализации образовательной деятельности учебного заведения актуализирует творческую составляющую исследовательской деятельности обучаемых, которая позволяет им:

– обеспечить высокое качество образовательных результатов;
– усилить эмпирический компонент обучения;
– активизировать познавательную деятельность;
– формировать цифровые компетенции;
– развить личность специалиста, способного конструктивно мыслить;
– усилить коммуникативную мобильность;
– реализовать нестандартные управленческие решения.

Для формирования эффективной НОС необходимо адаптировать цифровые технологии в обучении и конкретно актуализировать педагогические программные средства:

– обучающие,
– игровые,
– тренажеры,
– диагностирующие,
– контролирующие и моделирующие.

При этом в обязательном порядке необходимо развивать образовательные сайты и цифровые средств обучения; учитывать динамический характер процесса управления; реализовывать компьютерный эксперимент на базе виртуальных технологий.

В условиях цифровизации образования актуализируется проблема формирования цифровой инструментальной базы будущего учителя в НОС. Обновление этой базы и актуализация цифровых технологий в НОС развивает творческий потенциал и профессионализм учителя и развивает его как личность, и тем самим обеспечиваются высокие педагогические результаты и необходимый уровень профессиональной компетентности в области владения цифровыми средствами.

Для получения стабильных результатов в решении обозначенных педагогических задач цифровой учитель должен иметь высокий уровень компетентности в сфере цифровых технологий и методик, обеспечивающий реализацию ФГОС на практике и оперативный доступ к сетевым технологиям типа Интернет и мобильному серверу на базе НОС; усиление вектора мотивации, эфективности управления образованием на основе НОС; его готовность к цифровому самообучению и высокий уровень компетентности в сфере цифровых образовательных методик.

Усиление вектора мотивации цифрового учителя структурирует вокруг него базу цифровых знаний, умений, навыков и ценностей, необходимых для работы в НОС, а именно – ориентир на цифровой профиль; сетевую мобильность в решении профессиональных задач; актуализацию сетевого профиля; творческий подход в реализации задач в сфере цифрового образования. Цифровой учитель в нашем понимании – это педагог, наделенный цифровой грамотностью и культурой, актуализируемой в процессе решения педагогических задач на практике.

Таким образом, на пути формирования НОС происходит реструктуризация структурных и содержательных элементов образования на цифровые «рельсы», а именно – модели образовательной деятельности учебного заведения; методики обучения; деятельности учителя; деятельности ученика; системы управления обучением.

Для оптимального развития этих процессов необходимо создать инновационные условия в НОС: развитие, формирование и распространение знаний и умений с использованием новых цифровых технологий; постоянное обновление содержания и методов как цифрового обучения, так и цифрового преподавания; расширение открытого сетевого доступа пользователя к цифровым образовательным услугам общего и профессионального образования; изменение интеллектуальной роли цифрового педагога в обучении [7].

Эффективная трансформация образования в сфере цифровых технологий обеспечивается профессионализмом всех участников образовательного процесса, в котором цифровой учитель играет главную роль. В рамках формирования НОС необходимо решить множество задач, среди которых главными являются следующие: развитие цифровых компетенций учителя и ученика; внедрение актуализированных цифровых технологий НОС; мобильное наполнение цифровой дидактической базы как учителя, так и ученика; формирование актуализации креативного мышления всех участников образовательного процесса.

Актуализация обучения с использованием НОС в сети Интернет имеет следующие преимущества: гибкость в обучении; мобильность в образовании; цифровая оперативность; коммуникабельность диалога; интерактивность обучения; мобильность мультимедиа информации.

Современный цифровой учитель должен уметь оперативно использовать образовательные цифровые ресурсы, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности, повышать дидактическую деятельность обучаемых, а в условиях использования НОС актуализировать деятельность по выявлению пробелов в традиционной модели обучения; определению возможности цифровых технологий в решении педагогических проблем традиционной парадигмы образования; обеспечению цифровой грамотности обучающихся через актуализированные образовательные проекты в сетевых сообществах; развивать готовность учителя в сфере цифровых технологий в рамках проектной деятельности в сетевых педагогических сообществах; способствовать мотивации учебной деятельности обучаемых в сетевых проектах через вебинары и образовательные конкурсы; распространять передовой педагогический опыт через сетевые конференции; содействовать налаживанию процесса разработки цифровых электронных образовательных ресурсов.

Результатом такой профессиональной деятельности цифрового учителя в условиях использования НОС будут компетенции, которые сложно формировать в рамках только формального обучения:

– определение целей использования цифровых технологий для своего профессионального роста;
– организация образовательного процесса с использование цифровых ресурсов обучения;
– проектирование и адаптация сетевого проекта в сфере образования;
– установление предмета в сфере цифровых технологий;
– актуализация авторского опыта в сетевом образовательном пространстве; разработки цифровых ресурсов образования;
– актуализация в сетевых сообществах практического опыта групповой педагогической работы и т. д.

Результатом трансформаций в сфере образования являются следующие сформированные умения и навыки: цифровая компетентность учителя; его готовность к использованию электронных педагогических технологий; умение учителя адаптировать цифровые технологии в образовательный процесс; организовывать образовательную деятельность обучаемых на базе «облачных» технологий; актуализация технологий электронного и смешанного обучения в НОС; адаптация дистанционных и онлайн-курсов в пространство НОС; формирование цифрового мобильного обучения; реализация доступности образовательных ресурсов; расширение образовательных возможностей для людей любого возраста; актуализация цифровых педагогических инструментов; формирование новой виртуальной реальности, в которой скоординированы все компоненты обучения; трансформация дидактики и педагогики в цифровую; индивидуальные образовательные маршруты в цифровом пространстве.

Обобщая результаты исследования, можно отметить, что НОС – это современный образовательный феномен, который можно рассматривать как многогранный объект или явление, которому в научной и педагогической литературе нет строгого определения, и поэтому мы видим такое разнообразие мнений и определений ее сути, содержания, структуры и возможностей использования на практике.

Адаптация НОС в обучении трансформирует деятельность всех участников образовательного процесса, в том числе функции и роли цифрового учителя.

В процессе адаптации НОС в обучении наиболее востребованными учебными структурами становятся:

– цифровой учитель↔ученик;
– цифровой учитель ↔класс;
– НОС↔ученик;
– НОС↔класс;
– цифровой учитель↔НОС;
– цифровой учитель ↔НОС↔ученик;
– цифровой учитель↔НОС↔класс.

В рамках реализации этих моделей на практике цифровой учитель может сыграть следующие роли:

– монтажёра учебных роликов;
– тьютора контента;
– технолога цифровых средств;
– разработчика цифровых образовательных платформ;
– эксперта по электронным образовательным ресурсам и др.

При реализации той или иной своей функции цифровой учитель может изменять содержание традиционных моделей профессиональной деятельности, адаптируя актуализированные роли к условиям использования НОС в обучении.

Данные тенденции [8; 9] необходимо учитывать при формировании содержания профессиональной подготовки будущих педагогов.

Библиографический список

1. Урманцева А. *Как специалисты понимают цифровую экономику*. Available at: https://ria.ru/science/20170616/1496663946.html
2. Кешелава А.В. *Введение в цифровую экономику.* Москва, 2017.
3. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019; № 1 (21): 55–59.
4. Горемыкин В.П. Военное образование: цель – на развитие. *Вестник военного образования.* 2017; № 1: 4–13.
5. Барабанщиков А.В. *Педагогика высшей военной школы.* Москва: ВПА, 1979.
6. Ильченко О.А. *Организационно-педагогические условия сетевого обучения.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
7. Мухидинов М.Г. Развитие технологической компоненты профессиональной деятельности будущего учителя информатики. *Информатика и образование*. 2015; № 2: 46–50.
8. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва, 2022.
9. 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. Urmanceva A. *Kak specialisty ponimayut cifrovuyu `ekonomiku*. Available at: https://ria.ru/science/20170616/1496663946.html
2. Keshelava A.V. *Vvedenie v cifrovuyu `ekonomiku.* Moskva, 2017.
3. Lapin V.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 1 (21): 55-59.
4. Goremykin V.P. Voennoe obrazovanie: cel' – na razvitie. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2017; № 1: 4-13.
5. Barabanschikov A.V. *Pedagogika vysshej voennoj shkoly.* Moskva: VPA, 1979.
6. Il'chenko O.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya setevogo obucheniya.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
7. Muhidinov M.G. Razvitie tehnologicheskoj komponenty professional'noj deyatel'nosti buduschego uchitelya informatiki. *Informatika i obrazovanie*. 2015; № 2: 46-50.
8. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva, 2022.
9. 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 20.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-69-71

Salamova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Ramazanova P.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical 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 (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

THE ROLE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING FOREIGN TO MEDICAL STUDENTS. The role that some modern pedagogical technologies play in improving the effectiveness of teaching Latin to medical universities students is demonstrated. To do this, the researchers first investigate the importance of a professionally oriented Latin language course in training of future doctors on the one hand, and peculiarities of the current state of Russian higher school pedagogy on the other hand. On this basis, the necessity of advanced educational technologies wider use in the Latin language teaching is proved. The most adequate definition from the point of view of this article's topic to the term "pedagogical technology" is formulated. The place of modern pedagogical technologies in improving the educational process efficiency is investigated. The pedagogical technologies that are most applicable for the ensuring further progressive development of Latin teaching in Russian higher education system are identified.

Key words: **higher education, higher medical education, pedagogical technologies, Latin language at the university, modernization of teaching Latin to students of medical universities**

З.М. Саламова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
П.М. Рамазанова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
А.Э. Азизханова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Демонстрируется роль, которую некоторые современные педагогические технологии играют в повышении эффективности процесса преподавания латинского языка студентам медицинских вузов. Для этого сначала исследуется значение профессионально ориентированного курса латинского языка в подготовке будущих врачей, с одной стороны, особенности текущего состояния отечественной педагогики высшей школы, с другой. На этом основании доказывается необходимость более широкого использования передовых образовательных технологий в ходе преподавания латинского языка. Формулируется определение термина «педагогическая технология», наиболее адекватное с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи. Затем исследуется место современных педагогических технологий в повышении эффективности образовательного процесса, осуществляемого в пространстве медицинского вуза. Выявляются педагогические технологии, наиболее применимые с точки зрения обеспечения дальнейшего поступательного развития преподавания латинского языка на современном этапе существования интересующего нас сегмента отечественной системы высшего образования.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее медицинское образование, педагогические технологии, латинский язык в вузе, модернизация преподавания латинского языка студентам медицинских вузов**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, может быть обоснована двумя факторами.

Во-первых, освоению латинского языка традиционно принадлежит одно из важнейших мест в структуре процесса обучения будущих врачей (Э.В. Бибикова, А.Г. Джамалудинова, Н.А. Круглик) [1, с. 123–124]. Действительно, на протяжении большей части истории медицины он широко использовался для обозначения различных медицинских терминов. Таким образом, трудно представить себе успешное завершение профессиональной подготовки медика без овладения таковым на достаточном уровне (С.Н. Алексеева, У.Д. Антипина, Р.В. Дражан, О.Н. Дмитриева, О.В. Слугина, М.Н. Чернявский, С.В. Шубина) [2, с. 80]. Отсюда следует, что курс латинского языка лежит в основе формирования профессиональной компетентности будущих медиков.

Во-вторых, актуализации поднимаемой темы в немалой степени способствует современное состояние педагогики высшей школы. Конечно, успешная образовательная деятельность современного вуза, в том числе интересующего нас профиля, по-прежнему предполагает эффективное формирование у будущих профессионалов системы необходимых знаний, умений и навыков (Е.Л. Заднепровская, Е.А. Панина, Т.Н. Поддубная, К.Б. Семенов) [3, с. 42]. Но при этом нельзя не отметить постоянное повышение той роли, которую в обучении будущих специалистов, в частности медиков, играет развитие у них надпредметных навыков. Последние являются важной чертой профессионального портрета врача, конкурентоспособного в условиях перехода социума на постиндустриальную ступень развития (У.Д. Антипина, В.В. Гузеев, А.Г. Джамалудинова, О.В. Слугина, И.А. Фатеева).

Сказанное, в свою очередь, подразумевает расширение использования современных образовательных технологий в процессе подготовки кадров для медицины будущего (У.Д. Антипина, Н.Э. Касаткина, Н.А. Круглик, И.В. Моторина, А.В. Моторин, И.А. Фатеева). Их влиянию на эффективность преподавания латинского языка лицам, осваивающим соответствующие направления профессиональной подготовки, посвящена наша статья.

Таким образом, её цель – освещение роли некоторых современных педагогических технологий в повышении эффективности процесса преподавания латинского языка студентам медицинского вуза.

Указанной цели соответствуют следующие задачи:

- вывести определение термина «педагогическая технология», наиболее адекватное с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи;
- изучить роль современных педагогических технологий в повышении эффективности образовательного процесса, осуществляемого в пространстве медицинского вуза;
- выявить, какие педагогические технологии наиболее применимы для модернизации преподавания латинского языка на современном этапе развития интересующего нас сегмента отечественной системы ВО.

Решению поставленных задач будет способствовать использование следующих методов исследования: анализ педагогического опыта авторов; изучение специальной литературы, в которой затрагивается интересующая нас проблематика.

Научная новизна статьи состоит в том, что определены конкретные педагогические технологии, наиболее применимые в ходе модернизации преподавания латинского языка на современном этапе развития высшего медицинского образования в нашей стране.

Её теоретическая значимость заключается в определении той роли, которую внедрение современных педагогических технологий играет в повышении эффективности процесса преподавания латинского языка студентам медицинских вузов.

Практическая значимость видится в определении путей внедрения современных педагогических технологий в процесс преподавания соответствующей дисциплины будущим врачам.

Сегодня известно несколько трактовок дефиниции «педагогические технологии» (табл. 1).

На основе анализа вышеприведённых трактовок мы можем определить педагогическую технологию как инструкцию (или предписание), регулирующую выполнение той или иной деятельности. Она включает совокупность приёмов и методов, с помощью которых установки современной педагогики могут быть реализованы в пространстве медицинского вуза.

Таким образом, широкая интеграция передовых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс позволяет существенно улучшить его результаты [8, с. 162]. Среди современных педагогических технологий, применимых в ходе учебных занятий по латинскому языку, можно с определённой долей уверенности выделить:

- развивающее обучение;
- игровое обучение;
- проблемное обучение;
- дифференцированное обучение [9, с. 260].

Более глубокая интеграция такого рода технологий в процесс обучения студентов-медиков латинскому языку с большой вероятностью будет способствовать формированию их культуры мышления. Кроме того, она благоприятно скажется на развитии способности правильно оформлять результаты собственной деятельности как в письменной, так и в устной речи (Н.А. Бронникова, Л.Ю. Сафонова, И.В. Чубарь) [3, с. 42].

Таблица 1

Трактовки дефиниции «педагогические технологии»

Автор	Содержание
Ю.Г. Фокин	Технология в педагогике – синтез её теоретической, прикладной и процессуальной составляющих, позволяющий эффективно их реализовывать в конкретных ситуациях, возникающих в ходе учебно-воспитательного процесса [4, с. 131]
Б.Т. Лихачев	Педагогические технологии представляют собой систему психолого-педагогических установок, которые определяют набор и компоновку форм учебно-воспитательной работы, её приёмов и методов. Таким образом, применительно к педагогике технология понималась данным автором как инструментарий педагогического процесса, реализуемый через совокупность технологических единиц. Использование последних, в свою очередь, предполагает направленность образовательной деятельности на конкретный результат [5, с. 217–218]
В.П. Беспалько	Интересующий нас термин понимается как совокупность методов, приёмов и средств, позволяющих эффективно воспроизводить теоретически обоснованные процессы обучения и воспитания, что даёт участникам образовательных отношений возможность с успехом достигать поставленных целей [6, с. 125]
В.А. Сластенин	Педагогические технологии – деятельность субъектов образовательных отношений, направленная на реализацию научно обоснованного проекта дидактического процесса, при этом инновационным технологиям присуща более высокая степень эффективности, надёжности и гарантированности результата, чем традиционным [7, с. 78]

В рамках настоящей статьи мы подробно остановимся на следующих современных образовательных технологиях:

- «круглый стол»;
- портфолио [8, с. 163].

На настоящем этапе развития высшего медицинского образования в Российской Федерации указанные технологии могут быть без особых затруднений внедрены в процесс преподавания студентам дисциплины «Латинский язык» (В.В. Гузеев, Н.А. Круглик, Г.Г. Левкин, Г.К. Селевко, Н.Д. Хмель) [9, с. 260–261].

Первая из этих технологий может найти своё применение в ходе закрепления изученного материала. Она послужит хорошим дополнением к следующим традиционным формам работы:

- фронтальный опрос (устный и письменный);
- работа с таблицами;
- диктант [1, с. 124–125].

Реализация современной педагогической технологии «круглый стол» связана с проведением учебных дискуссий, имеющих своей целью повторение ранее изученного теоретического и лексико-грамматического материала. При этом будущие медики могут использовать материал, накопленный к моменту проведения занятия [5, с. 421–422]. Главная задача проведения занятий по латинскому языку в форме «круглого стола» состоит в обеспечении возможности практического применения учащимися полученных ранее знаний, умений и навыков [9, с. 262]. Студенты учатся выступать в качестве докладчиков и оппонентов, ставить и решать конкретные проблемы, связанные со сферой их будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, на организованных таким образом практических занятиях могут подниматься вопросы, вызвавшие наибольшие затруднения при усвоении. Коллективное обсуждение подобных тем обеспечивает активное участие каждого обучающегося. Как видим, обсуждение на «круглых столах» позволяет успешно решать многие педагогические задачи. В числе этих, последних, приоритетными являются:

- создание педагогических условий для самостоятельного изучения медицинской терминологии;
- формирование мотивации будущих медиков к изучению латинского языка [2, с. 81];
- закрепление полученных знаний умений и навыков посредством реализации индивидуальных и групповых форм деятельности.

На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что организация занятий в форме «круглого стола» с определённой вероятностью будет способствовать более активному накоплению учащимися необходимого материала и его полному осмыслению. Данная технология также позволяет расширить кругозор и повысить общекультурный уровень учащихся.

Теперь остановимся на технологии портфолио. Первоначально данный термин обозначал альбом с графическими изображениями. Например, европей-

ские живописцы, ваятели и зодчие эпохи Возрождения, претендовавшие на место в крупном проекте или Академии художеств, приносили портфолио с собой. С помощью входящих в него документов можно было произвести благоприятное впечатление на будущего работодателя [10, с. 42–43]. В современном понимании данная технология также впервые начала применяться в зарубежных вузах (А.Ю. Данилушкин, И.Г. Захарова, А.М. Кашицин, М.П. Лапчик, Н.И. Пак, Л.И. Редькина) [11, с. 137].

В последнее время она также активно используется в отечественных вузах, в том числе медицинских. Технология портфолио применима в ходе изучения большинства разделов академической дисциплины «Латинский язык». При её использовании объективная оценка образовательных достижений учащихся предусматривает сбор и систематическую организацию полученных данных. Каждым студентом создаётся собственная рабочая файловая папка. В последней содержится разнообразная информация, свидетельствующая о приобретённом опыте и учебных достижениях [10, с. 45].

Например, будущим медикам можно предложить задание – в ходе освоения разделов соответствующего курса создать портфолио, отвечая письменно на вопросы, находящиеся в завершающей части каждого занятия. Кроме того, студенты могут собирать портфолио своих «работ», дающих представление об их учебной и творческой активности, направленности интересов [6, с. 121–122]. Например, в ходе изучения латинской афористики портфолио «работ» может представлять собой собрание различных творческих и проектных работ учащегося, а равно – и описание ключевых форм и направлений его учебной и творческой деятельности. К таковым относится участие в научных конференциях или предметных олимпиадах.

Как видим, рассматриваемая педагогическая технология предполагает развитие у будущих медиков следующих качеств:

- эмоциональный и познавательный интерес;
- навыки самостоятельной деятельности;
- мотивация к изучению латинского языка [11, с. 138].

Подводя итоги работы, в первую очередь отметим, что освоению латинского языка традиционно принадлежит одно из главных мест в структуре процесса обучения будущих врачей. На протяжении большей части истории медицины он широко использовался для обозначения различных медицинских терминов. Таким образом, трудно представить себе успешное завершение профессиональной подготовки медика без овладения таковым на достаточном уровне. Отсюда следует, что курс латинского языка лежит в основе формирования профессиональной компетентности будущих медиков.

Также следует принять в расчёт современное состояние педагогики высшей школы. При том, что успешная образовательная деятельность современного вуза, в том числе интересующего нас профиля, по-прежнему предполагает эффективное формирование у будущих профессионалов системы необходимых знаний, умений и навыков, нельзя не отметить постоянное повышение той роли, которую в обучении будущих специалистов, в частности медиков, играет развитие у них навыков надпредметных. Это, в свою очередь, подразумевает расширение использования современных образовательных технологий в процессе подготовки кадров для медицины будущего.

По сути, педагогическая технология представляет собой инструкцию или предписание, регулирующее выполнение той или иной деятельности. Она включает совокупность приёмов и методов, с помощью которых установки современной педагогики могут быть реализованы в пространстве медицинского вуза.

Широкая интеграция передовых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс позволяет улучшить его результаты. Среди современных педагогических технологий, применимых в ходе учебных занятий по латинскому языку, можно с определённой долей уверенности выделить развивающее обучение, игровое обучение, проблемное обучение, дифференцированное обучение.

В рамках настоящей статьи мы подробно остановились на таких современных образовательных технологиях, как «круглый стол», портфолио. На настоящем этапе развития высшего медицинского образования в Российской Федерации указанные технологии могут быть без особых затруднений внедрены в процесс преподавания студентам дисциплины «Латинский язык».

Первая из названных технологий может найти своё применение в ходе закрепления изученного материала. Она послужит хорошим дополнением к традиционным формам работы. Кроме того, на организованных таким образом практических занятиях могут подниматься вопросы, вызвавшие наибольшие затруднения при усвоении. Коллективное обсуждение подобных тем обеспечивает активное участие каждого обучающегося.

Технология портфолио применима в ходе изучения большинства разделов академической дисциплины «Латинский язык». При её использовании объективная оценка образовательных достижений учащихся предусматривает сбор и систематическую организацию полученных данных. Её внедрение в образовательный процесс связано с повышением эффективности развития у будущих медиков следующих качеств: эмоциональный и познавательный интерес; навыки самостоятельной деятельности; мотивация к изучению латинского языка.

Библиографический список

1. Абдулхалимова Р.О., Саламова З.М., Рамазанова П.М. Повышение мотивации студентов медицинского вуза к изучению латинского. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 6 (91): 123–126.
2. Насонова Н.А., Соколов Д.А., Писарев Н.Н. Важность изучения латинского языка в медицинском вузе. *Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования):* материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2019: 80–82.
3. 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.
4. Фокин Ю.Г. *Преподавание и воспитание в высшей школе: цели, содержание, творчество.* Москва: Academia, 2005.
5. Лихачев Б.Т. *Педагогика: курс лекций.* Москва: ВЛАДОС, 2010.
6. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии.* Москва: Педагогика,1989.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика:* учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2013.
8. Дигтяр О.Ю. Информационные технологии как инструмент цифрового сторителлинга в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 162–163.
9. Медникова Г.А. Использование игровых технологий в преподавании латинского языка. *Роль аграрной науки в устойчивом развитии сельских территорий:* сборник IV Всероссийской (национальной) научной конференции. Новосибирск: ИЦ НГАУ «Золотой колос», 2019: 259-262.
10. Катекина А.А., Морова Н.С. Формирование поликультурной иноязычной компетенции будущего специалиста социально-культурного сервиса и туризма. *Вестник Марийского государственного университета.* 2018; № 3 (31): 41–50.
11. Мамедова Г.С. Организация самостоятельной работы магистров с использованием информационных и коммуникационных технологий. *Мир науки, культуры, образования.*2022; № 5 (96): 137–139.

References

1. Abdulhalimova R.O., Salamova Z.M., Ramazanova P.M. Povyshenie motivacii studentov medicinskogo vuza k izucheniyu latinskogo. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 6 (91): 123-126.
2. Nasonova N.A., Sokolov D.A., Pisarev N.N. Vazhnost' izucheniya latinskogo yazyka v medicinskom vuze. *Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya (k 85-letiyu Chuvashskogo respublikanskogo instituta obrazovaniya):* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Sreda, 2019: 80-82.
3. 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.
4. Fokin Yu.G. *Prepodavanie i vospitanie v vysshej shkole: celi, soderzhanie, tvorchestvo.* Moskva: Academia, 2005.
5. Lihachev B.T. *Pedagogika: kurs lekcij.* Moskva: VLADOS, 2010.
6. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii.* Moskva: Pedagogika,1989.
7. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2013.
8. Digtyar O.Yu. Informacionnye tehnologii kak instrument cifrovogo storitellinga v obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 162-163.
9. Mednikova G.A. Ispol'zovanie igrovyh tehnologij v prepodavanii latinskogo yazyka. *Rol' agrarnoj nauki v ustojchivom razvitii sel'skih territorij:* sbornik IV Vserossijskoj (nacional'noj) nauchnoj konferencii. Novosibirsk: IC NGAU «Zolotoj kolos», 2019: 259-262.
10. Katekina A.A., Morova N.S. Formirovanie polikul'turnoj inoyazychnoj kompetencii buduschego specialista social'no-kul'turnogo servisa i turizma. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2018; № 3 (31): 41-50.
11. Mamedova G.S. Organizaciya samostoyatel'noj raboty magistrov s ispol'zovaniem informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.*2022; № 5 (96): 137-139.

Статья поступила в редакцию 16.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-72-74

***Bersenev I.I.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Kemerovo State Medical University of Ministry of Health of Russia (Kemerovo, Russia), E-mail: INAR123@yandex.ru*
***Tikhonova O.Yu.,** Cand. of Sciences (Engineering), teacher, Kemerovo State Medical University of Ministry of Health of Russia (Kemerovo, Russia), E-mail: olga_tixonova_76@mail.ru*

DIRECTIONS OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN RUSSIA. The article considers current trends in the development of modern society in the world, on the basis of which aspects necessary for the formation of personality qualities during higher education among students studying various professional fields are identified, and aspects related to the lack of opportunities to get higher education to the population living in small towns and settlements where there is no developed infrastructure and universities. It is determined that the main directions of the development of higher education are relevant in a number of strengthening foreign language communications, the formation of a culture of personality, environmental values and digitalization. Thus, the selected areas will allow graduates to be trained on the basis of not only professional qualities created by them, but personal, universal ones based on the development of a communication function, moral, value and cultural, which will determine the success of future specialists, both in work and at the level of creating friendships.

Key words: **higher education, directions of education development, higher school, modernization**

***И.И. Берсенев,** канд. техн. наук, доц., Кемеровский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Кемерово, E-mail: INAR123@yandex.ru*
***О.Ю. Тихонова**, канд. техн. наук, преп., Кемеровский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Кемерово, E-mail: olga_tixonova_76@mail.ru*

НАПРАВЛЕНИЯ РАВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье рассмотрены актуальные тенденции развития современного мирового общества, на основе которых были выделены аспекты, необходимые для формирования качеств личности у студентов, изучающих различные профессиональные области, а также были учтены аспекты, связанные с отсутствием у населения, проживающего в небольших городах и населенных пунктах, возможности получить высшее образование. Было определено, что основные направления развития высшего образования имеют актуальность в ряде усиления иноязычных коммуникаций, формирования культуры личности, экологических ценностей и цифровизации. Таким образом, выделенные направления позволят подготовить выпускников на основе выработанных у них не только профессиональных, но и общечеловеческих качеств, развития коммуникационной, морально-ценностной и культурной функций, что будет определять успешность будущих специалистов в работе, на базе создания дружественных деловых связей в мире, улучшая экономическую и производственную составляющие в стране, а за счет возможностей цифровизации высшее образование станет доступным для жителей всех регионов страны.

Ключевые слова: **высшее образование, направления развития образования, высшая школа, модернизация**

В настоящее время сфера образования является одной из важных для государства. Ведь именно на уровне высшего образования подготавливаются кадры всех управленческих структур и специальных отраслей, которые будут определять политическую, экономическую, технологическую, хозяйственную, культурную и другие направления развития страны, обеспечивающие ее расцвет и благополучие. От подготовки и воспитания будущих профессиональных кадров зависит качество жизни населения, создание дружественных связей с другими странами и рост экономики, который позволит России стать стабильно высокоразвитым государством [1].

Сейчас высшее образование представляет систему формирования личности на уровне познавательной, мировоззренческой, ценностной, когнитивной, эстетической и культурной функций с факторами обеспечения овладения студентами профессиональными навыками и умениями, которые они в будущем будут реализовывать в своей практической деятельности. Важно отметить, что в своей будущей работе выполнение аспектов, сопряженных со специальными профессиональными навыками, взаимосвязано с личными качествами специалиста, который будет обеспечивать направление их реализации, исходя из личной мотивации, факторов влияния на общую структуру жизни в стране и мире, а также понимания роли влияния результатов своей работы на общество, жизнеобеспечение населения, экономику и другие категории развития страны. Ведь любой специалист является структурной единицей государства, обеспечивая ту или иную часть ее функционирования. Вышеописанные параметры позволяют определить актуальность данной статьи, в которой необходимо определить основные направления развития высшего образования для осуществления подготовки высокопрофессионального контингента граждан, которые смогли бы создать условия повышения качества жизни в России, обеспечить ее стабильный экономический рост и благополучное развитие [2].

Цель данной статьи заключается в выявлении основных направлений развития высшего образования в России, позволяющих улучшить профессиональные кадры на предмет их положительного влияния на развитие государства.

Основные задачи статьи определены в пределах:

– анализа существующих актуальных тенденций в мире и в России на уровне высшего образования;

– анализа факторов, влияющих на качество жизни населения, которые нуждаются в усилении за счет подготовки новых профессиональных кадров с помощью высшего образования;

– выявление оптимальных направлений развития высшего образования в области формирования профессиональных кадров в разных областях на уровне их высокой морально-психологической готовности, способствовать улучшению качества жизни в стране и ее экономическому росту.

При подготовке статьи использовались такие методы исследования, как анализ научной, педагогической и методической литературы, обобщение, систематизация и др. Научная новизна статьи определяется выявлением актуальных аспектов, которые должны учитываться в развитии высшего образования, указывая его направления модернизации. Теоретическая значимость статьи отражается в определении факторов, позволяющих определить важные критерии развития высшего образования. Практическая значимость заключается в выработке стратегии развития высшего образования.

Высшее образование – это важная ступень развития личности человека, в которой он приобретает характерные для определенной специальности навыки и умения. В то же время современные тенденции диктуют, вне зависимости от профессиональной специализации, формирование качеств, которые характеризовали бы личность студента на уровне различных функциональных показателей, необходимых для реализации в социуме в рамках поддержания благоприятной и дружественной атмосферы как корпоративного, так и иного уровня [2].

Важной тенденцией развития в мире является глобализация, которая расширяет коммуникативное пространство профессиональной среды во всех сферах. В современное время глобализация достигла высокого уровня, и данное обстоятельство способствовало появлению тесной взаимосвязи бизнес-процессов, производства, логистики, осуществления деятельности здравоохранения и остальных сфер, в которых даже повышение качества жизни населения, его жизнеобеспечение разных стран стали зависеть от других государств и территорий. Эти факторы диктуют во время реализации высшего образования воспитывать в будущих специалистах многие черты, которые позволяли бы им не только осуществлять грамотно коммуникацию, но и на психологическом и нравственном уровне, выстраивая экономические и политические линии, уметь полноценно работать на международной арене, поддерживая и улучшая жизнь в стране и в мире.

Так, благодаря глобализации высшее образование в России должно приобрести направление развития в факторах значительного усиления международной коммуникации у студентов за счет изучения аспектов профессионального иностранного языка, что позволит создать грамотные предпосылки общения на международном языке в целом, выработав у будущих профессиональных кадров рефлексию коммуникационного взаимодействия и положительное отношение к социальному иноязычному сотрудничеству [3]. Также овладение профессиональной терминологией позволит изучать им новые факты по специальности в литературных источниках на мировом уровне, улучшая свои предметные знания и повышая профессионализм. Важна и сформированная иноязычная коммуникационная компетенция в рамках приобретения ими медиативных умений, к которым относится перевод, реферирование, аннотирование, обзор, пересказ, как без интеракции, так и медиации с интеракцией как посредничество при перегово-

рах, что позволит личностным качествам обучающихся проявляться на успешном профессиональном уровне в практической деятельности. Сейчас социальное международное взаимодействие включает важный аспект для сохранения благополучия общества как в отдельно взятой стране, так и в мире в целом, поэтому изучение иностранного языка и формирование медиативных умений у студентов в процессе получения высшего образования позволит им активно проявлять себя во взаимодействии с носителями языковой культуры [4].

Также аспекты глобализации диктуют развитие у обучающихся ценностных устремлений в факторах гуманности, культуры, уважения к населению всех территорий планеты. Учитывая многие линии взаимосвязи, в которых присутствуют не только экономические, но и политические аспекты, отвечающие за мирное течение жизни, качество жизни населения всех стран, в том числе и в России, выделяются аспекты формирования у студентов культуры самопрезентации, а также поведенческих и эмоциональных реакций, которые исключали бы факторы унижения достоинства других представителей разных категорий населения в мире, что будет способствовать глобализации культурного слоя общества на мировом уровне, обеспечивая этичные предпосылки в социальных и личных взаимодействиях, в том числе и в профессиональной международной деятельности [5]. Эти факторы уже существуют в высших социальных слоях общества, где присутствует протокол общения, и он должен распространяться на разные критерии этичных правил культурного поведения и самопроявления, а также на все слои социума, став единым в международном пространстве для общества в целом, что позволит в будущем избежать различных преград в общении, а также возникновений социальных конфликтов, связанных с узкими традициями, имеющими, например, кардинально различное представление о гендерной роли или образе. Так, в рамках глобализации должны быть выработаны общие параметры культуры, этикета, этичного поведения, которые бы стали присущи в мировом пространстве и воспитывались бы на уровне высшего образования, обеспечивая успешность в профессиональной сфере у выпускников вузов России, в параметрах поддержания деловых связей и дружественных отношений в мире [6].

Данные факторы позволят сформировать и ценностные мотивационные критерии у студентов с позиции высокой морали и выбора своей тактики поведения с закономерной результативностью в работе на основе положительного влияния на социум. Развитие культуры и формирование этичного поведения позволит создать высоконравственное общество. Также улучшение параметров личной культуры позволит повысить и психоэмоциональные показатели обучающихся и выпускников вузов. Известно, что культурный человек с интеллигентными чертами обладает низкой тревожностью и стабильной психологической устойчивостью, у него развито самообладание и когнитивные качества, что будет способствовать ведению более успешной деловой активности и профессиональной деятельности [7].

Также развитие культуры может быть с учетом ориентации на качества, важные для профессиональной специализации и приоритетные для страны. К ним относится и патриотизм, который имеет особое значение. Ведь только патриот и человек, обладающий нравственностью, будет направлять свою деятельность на улучшение жизни в стране, рост экономики и жизнеобеспечение населения, что позволит России стать высокоразвитым и благополучным государством в мире [8].

Так, важными направлениями развития высшего образования является формирование культуры и морально-нравственных ценностей у студентов, что, в свою очередь, позволит им быть более дисциплинированными и ответственными в своем труде [9].

В то же время современный век – это век развития технологий. Образовательная среда расширилась за счет возможностей цифровизации. И, конечно, за счет них она может улучшить факторы высшего образования [10].

Направление развития высшего образования при применении цифровых технологий в ряде рассмотрения подготовки части специалистов в области образования имеет и калечащий аспект в параметре исключения положительных возможностей очного и заочного образовательного процесса и вычеркивания из практического образования традиционных приемов и методов, дающих положительные результаты на практике, которые были использованы ранее. Ведь качество жизни заключено в ее возможностях и благоприятном разнообразии, что позволяет обеспечить высокий уровень приобретения знаний и навыков, а также формирует гармоничную личность обучающегося. Поэтому цифровые технологии должны использоваться наравне с другими образовательными методами и тем более очной формой высшего образования, но в то же время цифровизация должна быть одним из направлений его развития [11].

Существует много отдаленных и неразвитых областей страны, где проживает большое количество представителей подрастающего поколения, выпускников школ, а также старших людей, имеющих способности к обучению, но не обладающих финансовыми и другими возможностями получать очное или очно-заочное высшее образование. Так, во многих городах и населенных пунктах отсутствуют вузы или их филиалы, но цифровые технологии могут позволить их жителям получать своевременно высшее образование на уровне дистанционного обучения, что будет улучшать и показатели многих регионов в факторах приобретения квалифицированных специалистов и профессионалов в разных областях, которые смогут улучшать экономические и другие составляющие данных территорий страны.

Также развитие различных направлений цифровизации усилит учебный процесс и создаст возможности коммуникационного ряда на уровне телемостов и общения с коллегами из разных стран или дистанционного участия в конференциях. Техническая составляющая может позволить улучшить практические аспекты изучения специальности. На уровне высшего образования требуется рассмотреть технологические разработки и выявить их возможности для улучшения учебно-воспитательного процесса в разных профессиональных областях [11].

Еще одним важным направлением развития высшего образования является его экологизация. В последние годы в мире наблюдается экологический кризис, который сейчас достиг критической степени. Экологические катастрофы приводят к уничтожению жизни. Природные катаклизмы за считанные минуты разрушают целые города и территории земной поверхности. А экология – это отражение природной среды планеты, где проживает человек. И в последние десятилетия, с учетом развития техногенного мира, который строился и использовался без строгого учета его влияния на рельеф и природный слой планеты, была изменена естественная структура Земли, которая начала модифицироваться, что проявляться в катаклизмах и изменении климата. Но сама жизнь человека протекает на планете, поэтому в настоящее время особой значимостью является восстановление и дальнейшее сохранение природы и экологии в мире [12].

Данное обстоятельство требует от высшего образования, которое готовит специалистов во всех областях, формирование в студентах экологических ценностей, экологического мышления и экологического мировоззрения, чтобы любая их деятельность была направлена на улучшение экологии и сохранение природы, так как именно естественное состояние природной составляющей заключено в поддержании экологического баланса в мире. Поэтому высшее образование должно быть эколого ориентированным. Необходимо пересмотреть все преподаваемые знания и методы на уровень их экологизации, и те, которые несут разрушающий для экологии компонент, важно исключить из учебных программ. Восстановление экологии в настоящее время будет способствовать сохранению жизни на Земле и поддержанию ее высокого качества, а так как природные катаклизмы, например, землетрясения, разрушают всю инфраструктуру городов, унося многие человеческие жизни и нанося колоссальный экономический ущерб, то данные показатели отражают первостепенное значение внедрить эколого ориентированный подход в высшее образование, показывая пути создания нейтральных для экологии методов реализации профессиональной деятельности в различных областях и воспитывая будущих специалистов с приобретением ими экологических ценностей, которые позволили бы им реализовывать свой труд на уровне сформированного у них экологического мышления и мировоззрения [13].

Таким образом, любое направление высшего образования будет иметь свой результат в процессе воспитания личности не только в рамках его профессиональных умений и навыков, но и в области общечеловеческих качеств, которые также отразятся на уровне коммуникаций и выстраивания деловых связей, что в факторах глобализации приобретает международный характер, влияя и на политическую, и на социальную сферу жизни. Поэтому направления образования должны быть тщательно подобраны с учетом воспитания будущего поколения, которое будет обеспечивать жизнь во всех ее сферах, влияя на страну в целом. Так, высшее образование имеет ярко выраженный социальный аспект воспитания личности студента как с профессиональной стороны, так и с общечеловеческой, формируя в нем качества личности.

Делая вывод, следует отметить, что проведенный анализ тенденций на мировом уровне по предъявляемым требованиям к будущим специалистам с высшим образованием показал необходимость развивать сферу высшего образования на уровне решения существующих в мире проблем, а также факторов, связанных с глобализацией. Так, к актуальным направлениям его развития будут относиться параметры, связанные с приобретением у студентов высокой возможности осуществления иноязычных коммуникаций, формированием морально-нравственных ценностей, культуры личности, этичного поведения и самопроявления, приобретением экологических ценностей и экологического мировоззрения, а также цифровизации образования для расширения территориальных возможностей приобретения высшего образования гражданами, проживающими в отдаленных регионах страны. Выделенные направления позволят обеспечить достижение важных педагогических целей, связанных с формированием гармоничной личности студента, которая будет обладать качествами, позволяющими ей успешно реализовать себя в обществе и в профессиональной деятельности, улучшая жизнь в стране и в мире.

Библиографический список

1. Катичева М.Г. Европейские стратегии развития образования для будущего: установки, прогнозы, сценарии. *Теория и практика общественного развития*. 2012; № 3: 143–146.
2. Аванесов В.С. Модернизация образования в России: ключевые проблемы и пути их решения. *Россия: тенденции и перспективы развития*. Москва, 2017: 863–872.

3. Бабинская П.К., Леонтьева Т.П., Андреасян И.М. и др. *Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский*: учебное пособие. Москва: ТетраСистемс, 2003.
4. Колокольникова З.У., Метросенко С.В., Петрова Т.И. *Технологии активного обучения в профессиональном образовании*: учебное пособие. Красноярск, 2007.
5. Валиахметова Л.В., Звягинцева Е.П. Использование аутентичных текстов в профессионально ориентированной подготовке студентов как обязательный элемент лингводидактики. *Инновации в образовании*. 2021; № 12: 76–84.
6. Саенко Л.А. Особенности формирования коммуникативного опыта у студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 333–335.
7. Абульханова-Славская К.А. *Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности)*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
8. Зеер Э.Ф. Формирование социально-профессиональных ценностей учащейся молодежи. *Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции*. Нижний Тагил: ГАОУ СПО СО «НТГПК им. Н.А. Демидова», 2014: 10–14.
9. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
10. Саенко Л.А., Куваева Л.В. Межкультурная грамотность как индикатор социокультурного развития личности. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2020; № 6 (81): 199–203.
11. Винокуров В.И. Основные термины и определения в сфере инноваций. *Инновации*. 2005; № 4 (81): 6–22.
12. Лапин Н.И. *Теория и практика инноватики*: учебное пособие для вузов. Москва: Логос, 2010.
13. Schipper E.L.F., Eriksen S.E., Fernandez Carril L R., Glavovic B.C., Shawoo Z. *Turbulent transformation: abrupt societal disruption and climate resilient development clim*. 2020; Vol. 13.
14. Ferguson P. Discourses of resilience in the climate security debate. *Glob. Environ. Politics*. 2019; Vol. 19.

References

1. Katicheva M.G. Evropejskie strategii razvitiya obrazovaniya dlya buduschego: ustanovki, prognozy, scenarii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012; № 3: 143-146.
2. Avanesov V.S. Modernizaciya obrazovaniya v Rossii: klyuchevye problemy i puti ih resheniya. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*. Moskva, 2017: 863-872.
3. Babinskaya P.K., Leont'eva T.P., Andreasyan I.M. i dr. *Prakticheskij kurs metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: anglijskij, nemeckij, francuzskij*: uchebnoe posobie. Moskva: TetraSistems, 2003.
4. Kolokol'nikova Z.U., Metrosenko S.V., Petrova T.I. *Tehnologii aktivnogo obucheniya v professional'nom obrazovanii*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk, 2007.
5. Valiahmetova L.V., Zvyaginceva E.P. Ispol'zovanie autentichnyh tekstov v professional'no orientirovannoj podgotovke studentov kak obyazatel'nyj `element lingvodidaktiki. *Innovacii v obrazovanii*. 2021; № 12: 76-84.
6. Saenko L.A. Osobennosti formirovaniya kommunikativnogo opyta u studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 333-335.
7. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Psihologiya i soznanie lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti)*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO «MOD`EK», 1999.
8. Zeer `E.F. Formirovanie social'no-professional'nyh cennostej uchaschejsya molodezhi. *Sbornik nauchnyh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Nizhnij Tagil: GAOU SPO SO «NTGPK im. N.A. Demidova», 2014: 10-14.
9. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
10. Saenko L.A., Kuvaeva L.V. Mezhkul'turnaya gramotnost' kak indikator sociokul'turnogo razvitiya lichnosti. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta.* 2020; № 6 (81): 199-203.
11. Vinokurov V.I. Osnovnye terminy i opredeleniya v sfere innovacij. *Innovacii*. 2005; № 4 (81): 6-22.
12. Lapin N.I. *Teoriya i praktika innovatiki*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Logos, 2010.
13. Schipper E.L.F., Eriksen S.E., Fernandez Carril L R., Glavovic B.C., Shawoo Z. *Turbulent transformation: abrupt societal disruption and climate resilient development clim*. 2020; Vol. 13.
14. Ferguson P. Discourses of resilience in the climate security debate. *Glob. Environ. Politics*. 2019; Vol. 19.

Статья поступила в редакцию 07.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-74-77

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

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF MODERN PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION. The article discusses modern methods and techniques of teaching a foreign language implemented in the concept of lifelong learning which has become one of the leading principles of the modern educational process. The system of higher professional education is aimed at the development in students skills and needs in the continuous professional growth. The article emphasizes that achieving this goal requires transformation of existing forms, methods, and teaching techniques. The system of higher education and learning processes should be justified by the needs of both the individual and society. The article states that pedagogical techniques and teaching practices should acquire a dialogical and interactive form to stimulate students' cognitive activity, ensure the development of intellectual capabilities and the growth of emotional intelligence. Modeling of professional activity, personalization, variability and multidisciplinary training provide an opportunity for each student to feel engaged in the process of learning and become its active participant.

Key words: **interactive teaching methods, foreign language teaching, lifelong learning, self-education, cognitive development, fundamental knowledge**

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

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются современные методы и приемы обучения иностранному языку, реализуемые в концепции непрерывного обучения в течение жизни, являющейся одним из ведущих принципов современного образовательного процесса. Система высшего профессионального образования должна быть нацелена на формирование и воспитание у человека навыков и потребности в постоянном профессиональном росте и саморазвитии. В статье подчеркивается, что достижение данной цели требует трансформации существующих форм, методов и приемов обучения. Система обучения и учебный процесс должны быть обоснованы потребностями как отдельной личности, так и общества в целом. Педагогические приемы и методы обучения должны приобретать диалогический, интерактивный характер, стимулировать когнитивную и познавательную деятельность, обеспечивая развитие интеллектуальных возможностей и эмоционального интеллекта учащихся. В статье подчеркивается, что моделирование профессиональной деятельности, персонализация, вариативность и мультидисциплинарность обучения предоставляют возможность каждому учащемуся стать активным участником образовательного процесса.

Ключевые слова: **эффективные педагогические практики, преподавание иностранного языка, непрерывное обучение, самообразование, фундаментальные знания**

Принцип связи обучения с жизнью предполагает непосредственную связь обучения будущих специалистов определенным дисциплинам, знание которых необходимо для дальнейшей успешной профессиональной деятельности с воспитанием целостной личности, способной к самообучению и саморазвитию, обладающей навыками самоанализа и критического мышления. Задачи, стоящие перед образовательными организациями высшего профессионального образования, заключаются не только в передаче знаний учащимся с целью формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, но и в создании условий, способствующих полноценному воспитанию личности, развитию навыков управления эмоциями, совершенствованию межличностной коммуникации,

самостоятельной независимой работы, умению принимать решения и нести ответственность за них, личностному самоопределение и личностной целостности. Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы состоит в том, что в современном обществе приобретение знаний на протяжении всей жизни человека становится насущной необходимостью, и процесс обучения должен способствовать достижению максимального результата, формируя навыки получения, применения, преобразования и передачи знаний. Цель работы заключается в определении и анализе наиболее эффективных педагогических приемов, используемых преподавателями в курсе преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Методы исследования включали в себя анализ теоретических работ ученых и педагогов-практиков, эмпирические исследования вопроса, количественный анализ результатов. Научная новизна работы заключается в обосновании важности роли преподавателя иностранного языка и практикуемых методов и приемов обучения в формировании у учащихся потребности в самообучении, развитии навыков продуктивного поиска и анализа информации, непрерывного приобретения знаний в течение всей жизни. Теоретическая значимость работы состоит в представлении выводов о том, что для достижения целей и задач обучения преподаватель должен научить студентов работать самостоятельно, направляя их учебную деятельность и научные исследования, определяя и подчеркивая взаимосвязи изучаемой дисциплины с будущей профессиональной деятельностью.

В научных трудах, изучающих вопросы повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе, подчеркивается важность системного подхода к выбору педагогических практик, соединяющих традиционные педагогические методы и инновационные подходы. Методикам активизации обучения посвящены работы С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьева, В.С. Выготского и других психологов и педагогов. Так, И.А. Володарская выделяет следующие отличительные черты инновационных образовательных стратегий: подготовка личности к постоянно меняющимся условиям существования, к непрерывному самообразованию и развитию, формирование адаптивности к пересмотру существующих ценностей, способности и готовности к сотрудничеству [1]. Р. Бейлз подчеркивает важность применения принципа непосредственного участия студентов в учебном процессе [2]. Диалоговый характер обучения создает условия для мотивированного и аргументированного обсуждения проблем, выявления разногласий и путей их разрешения. Р. Шиндлер подчеркивает значимость групповой и парной работы на занятиях для определения и формирования роли учащегося как лидера, инициатора идей, разработчика, координатора, аналитика, оппонента или эксперта [3]. Учащиеся являются не только слушателями и получателями информации, но и соучастниками когнитивной и креативной профессионально ориентированной образовательной деятельности. Мы согласны с Дж. Хэтти в том, что образовательный процесс, реализуемый в формате диалога и предполагающий обмен мнениями, стимулирует познавательную деятельность учащихся и способствует приобретению новых знаний [4].

Исследователи и педагоги едины во мнении, что задача преподавателя в современной образовательной среде состоит не в столько передаче знаний студенту, сколько в формировании у учащихся потребности в приобретении знаний, в направлении их поисковой учебной деятельности. Б. Франклин определял знания как «инвестиции, которые всегда приносят наибольший доход» [5]. М. Симмонс утверждает, что знания в XXI веке являются эквивалентом денег, и обучение – это насущная ежедневная потребность. «Если вы ничему не учитесь, долгосрочные последствия не менее коварны, чем долгосрочные последствия нездорового образа жизни» [6]. Подобно деньгам, знания служат средством обмена и сохранения ценности. Но в отличие от денег, знания не только не тратятся в процессе их передачи, но и способствуют созданию позитивных межличностных отношений и личностного благополучия [7].

В отсутствии мотивированности и заинтересованности в учебном процессе, понимания межпредметных взаимосвязей и профессиональной значимости изучаемого материала транслируемые знания не будут иметь никакого положительного результата. Преподавателю важно не просто передать информацию, но научить студентов активно мыслить и осваивать эти знания. Основной фокус современного обучающего процесса направлен на практику самостоятельной познавательной работы студентов, формирование учебной атмосферы, способствующей самообучению, экспериментированию, практике получаемых знаний с учетом индивидуальных когнитивных и эмоциональных способностей учащихся. Эффективность обучения повышается, если создается возможность для учащихся увидеть взаимосвязь предметов и явлений, понять их значение для будущей профессиональной деятельности. Существующие междисциплинарные барьеры негативно влияют на успешность обучения, не позволяя студентам понять взаимосвязи и снижая интерес к обучению.

Необходимо дифференцировать поверхностные знания, которые касаются фактов, идеей, содержания, от фундаментальных, глубинных знаний, дающих человеку способность выявлять и определять взаимоотношения явлений и процессов, расширяя область их влияния в новых контекстах. Преподаватели, осознавая важность целостного понимания изучаемого предмета, взаимосвязей и взаимодействий, тем не менее в процессе тестирования зачастую оценивают поверхностные знания. Поверхностные знания находятся в приоритете у студентов, так как именно эти знания влияют на оценки, которые студенты получают за работу на занятиях, или выступают результатом текущей или промежуточной аттестации. Несмотря на тот факт, что преподаватели подчеркивают значимость глубинного понимания предметов и явлений, студенты более ориентированы на получение положительных оценок за выполнение текущих заданий и работ и, как следствие, работают в том формате, который позволит им успешно выполнить упражнения и ответить на вопросы из учебника или решить тесты.

Задачей преподавателя современной высшей школы становится не столько передача предметных знаний, сколько трансляция информационных и учебных приоритетов, выдвижение аргументов, предоставление доказательств, постановка проблем и задач, помощь в определении направления действий. Увлеченность преподавателя своим предметом и передача этого интереса студентам выступают важнейшими факторами, существенно повышающими эффективность учебного процесса. Получая на занятиях первоначальные понятия и представления, мотивированные студенты способны в процессе самостоятельной работы получить более глубокие и фундаментальные знания.

Передача и получение информации являются двумя важными аспектами обучения. Современный образовательный процесс не является односторонним для передачи информации от преподавателя студенту. Педагогические приемы и методы, используемые преподавателями в обучающем процессе, должны выполнять связующую роль между преподавателями, учащимися и программой обучения, заставляя учащихся мыслить масштабно и выводя их за рамки внешних обстоятельств. Преподаватель, применяя разнообразные подходы и приемы обучения, старается наиболее продуктивно передать свои знания и опыт студентам, мотивируя учащихся на дальнейшее самостоятельное приобретение и освоение этих знаний. Эффективность обучения определяется степенью активного и продуктивного взаимодействия всех субъектов учебного процесса, а также творческим и новаторским подходом преподавателя к его реализации. Педагогические методы обучения должны быть направлены на формирование у учащихся готовности учиться самостоятельно, критически оценивать и изменять сложившиеся концепции и понятия. Наиболее продуктивным подходом к обучению считается умение преподавателя использовать на занятиях разнообразные педагогические практики, содействующие достижению образовательных целей и выполнению учебных задач. Для повышения эффективности обучения преподаватель должен уметь выбирать и сочетать разнообразные подходы и методы, учитывая особенности каждой конкретной группы учащихся, уровень их предметных компетенций, когнитивных способностей и развитости эмоционального интеллекта. Правильный подбор педагогических приемов в преподавании дисциплины способствуют формированию у студентов определенного образа мышления, заставляя их переосмысливать сложившиеся ранее концепции, мотивируя на поиск информации. Студенты учатся внимательно анализировать ситуации, формулировать вопросы, идентифицировать проблемы, определять пути их решения, а также нести ответственность за эти решения. Преподаватель выступает в роли проводника новых взглядов, идей и стратегий. Дж. Хэтти утверждает, что когда преподаватель смотрит на процесс обучения через призму восприятия этого процесса студентами, когда студенты становятся педагогами для себя, тогда процесс обучения становится максимально эффективным, и обучение достигает поставленных целей [4]. Для успешного обучения преподавателю недостаточно стоять перед студентами, объяснять учебный материал, строго следуя учебному плану, давать и проверять домашние работы. Преподаватели высшей школы должны понимать свою задачу как наставника, направляющего самостоятельную работу студентов на приобретение фундаментальных знаний, формирующих понимание взаимосвязей идей, понятий, процессов и явлений и позволяющих применять эти знания в других областях.

Интерактивная коммуникативная педагогическая практика является наиболее широко используемой на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Данный подход, определяемый как метод дискуссий и обсуждений, способствует вовлечению и активизации работы студентов на практических семинарских занятиях. Участие в дискуссиях практикует навыки иноязычной коммуникации, аналитического мышления, предоставления аргументированных ответов, толерантности к мнению других, контроля над собственными эмоциями и управления ими. В процессе освоения дисциплины дискуссии дают практику формулирования высказываний на английском языке, способствуют активному использованию грамматических и лексических конструкций, восприятию иноязычной речи на слух.

Метод групповой работы является эффективной практикой коллаборативных и коммуникативных навыков. Данный педагогический подход дает возможность студентам представлять свою точку зрения и понимания задачи, обмениваться мыслями и идеями. В ходе групповой работы активно применяются и тренируются языковые навыки, такие как диалогическая речь, восприятие иноязычной речи на слух, построение вопросительных и утвердительных предложений, выбор грамматических форм и лексических единиц. Когнитивный аспект заключается в том, что в ходе коллективной работы учащиеся не только сами лучше усваивают предметные знания, но и помогают другим студентам в освоении дисциплины. Данный вид педагогической практики должен иметь междисциплинарный фокус и быть нацелен на выполнение метазадач, демонстрируя учащимся взаимосвязи изучаемых дисциплин. Практика эмоциональных компетенций заключается в активизации навыков распознавания и толерантного отношения к эмоциям других, а также контроля над собственными эмоциями.

Педагогический прием, известный как работа в парах (или мини-группах), во многом подобен вышеописанному методу работы в группах. Преподаватель ставит перед студентами, работающими в парах, определенную задачу и временные рамки на ее выполнение. В отличие от метода групповой работы, работа в парах обеспечивает большую вовлеченность всех учащихся в учебную деятельность, а также позволяет максимизировать практику иноязычной коммуникации. Парная работа дает возможность преподавателю продуктивнее контролировать и направлять работу студентов.

Занятия, спланированные по методу решения проблем или кейсов, становятся альтернативой традиционному подходу к обучению. Кейс-метод позволяет интегрировать процессы приобретения знаний и их практического применения в мультидисциплинарном контексте. Данная педагогическая практика может применяться с учащимися старших курсов, обладающих достаточным уровнем метапредметных знаний и компетенций, и способных внимательно и детально изучить ситуацию, провести анализ полученной информации, выработать обоснованные решения и предоставить логические выводы. Метод кейсов требует достаточно высокого уровня языковых коммуникативных навыков, развитой когнитивной и эмоциональной сферы.

Степень подготовленности студентов к занятиям играет важную роль в максимизации эффективности обучения. Концепция «перевернутого класса» предполагает предварительную самостоятельную подготовку студентов к занятию с тем, чтобы во время занятия преподаватель мог по заранее подготовленным вопросам студентов пояснить изучаемый материал. В качестве ресурсов для подготовки можно рекомендовать студентам изучающее чтение учебного текста, просмотр видеолекции или подкаста, прослушивание аудиофайла и многое другое. Важным критерием успешности данной практики служит понимание учащимися требований к выполнению заданий и критериев оценивания работы. Просматривая видеолекцию или прослушивая аудиофайл, студенты могут ошибочно концентрировать внимание на несущественной информации, поэтому преподавателю важно заранее определить круг вопросов для изучения. Знание критериев и требований стимулирует студентов на более тщательную самостоятельную работу. Обмен информацией между преподавателями и студентами, или обратная связь даст возможность как преподавателям, так и учащимся понять, какие знания и пробелы в знаниях имеются, разработать тактику решения учебных проблем.

Важной составляющей повышения эффективности обучения является самостоятельная работа студентов, такая как ведение записей занятий и лекций, взаимообучение студентов в группе, повторение учебного материала через промежуток времени, самоанализ оценок, ошибок и пробелов в знаниях на основе обратной связи, полученной от преподавателя, критический самоанализ академических достижений. Навык ведения записей в процессе подготовки и в течение занятий, а также просмотр собственных записей с целью повторения учебного материала является неотъемлемым компонентом успешности обучения. Метаданные показывают, что собственные записи, осуществляемые во время занятий, являются ценным обучающим ресурсом, просмотр которого после занятий значительно увеличивает эффективность запоминания материала.

Обучение необходимо строить на деятельном подходе, основанном на решении творческих задач. Данный подход способствует развитию творческого потенциала учащихся. Процесс обучения трансформируется от передачи знаний к получению информации, формируя партнерские отношения между преподавателями и учащимися, давая последним возможность определять тот круг знаний и в том объеме, который им необходим. Задачей преподавателя становится создание условий, позволяющих обучаемым самостоятельно направлять свою учебную деятельность и регулировать ее темп, усваивая возрастающий объем знаний. Постоянно генерируя новые знания, образование становится способом обмена информацией и потребностью в ее получении и обновлении на протяжении всей жизни человека.

Преподаватели используют разнообразные педагогические приемы и методы, направленные на повышение эффективности обучения. Исследования показывают, что не существует одного определенного подхода, позволяющего получить максимальный положительный результат, при этом практически все практикуемые методы оказывают положительный эффект на обучение студентов. Нами был проведен опрос студентов третьего курса бакалавриата об их отношении к разным педагогическим приемам, применяемым на занятиях преподавателями иностранного языка для профессиональной коммуникации. В опросе, проведенном в онлайн-формате с использованием Google Forms, приняли участие 67 студентов. Участники опроса имели возможность выбора нескольких видов учебной деятельности. Анализ ответов позволил сделать следующие выводы. По мнению большинства учащихся (51 человек), максимальное воздействие на повышение эффективности обучения имеет программа обучения и учебные материалы, отражающие современные научные достижения. Второе место по значимости отводится четким и понятным критериями оценивания результатов учебной работы студентов (43). Наименее привлекательными и неэффективными педагогическими приемами и видами учебной работы практики оказались тестирования и опросы, взаимообучение студентов, а также обучение в группах, состоящих из студентов с разными уровнями языковой подготовки.

Значимость	Вид учебной деятельности/ педагогический подход	Число голосов
1.	Современные учебные материалы и программа обучения	51
2.	Критерии оценивания и требования к выполнению работ	43
3.	Решение познавательных задач с элементами творчества	42
4.	Эмоциональная атмосфера на занятиях	41
5.	Понятное изложение материала преподавателем	40
6.	Обучение с элементами решения задач	36
7.	Проведение групповых дискуссий	28
8.	Взаимооценивание	13
9.	Обратная связь	12
10.	Самооценивание	12
11.	Предшествующие знания и навыки	10
12.	Распределение учебного времени на занятии	10
13.	Практика повторения пройденного материала	10
14.	Выполнение заданий повышенной сложности	10
15.	Интерактивные модели обучения	10
16.	Самостоятельная работа на занятиях	8
17.	Персонифицированное обучение	8
18.	Домашняя работа	8
19.	Тестирование и опросы	8
20.	Разноуровневые группы	7
21.	Взаимообучение	7

Среди педагогических приемов, оказывающих наибольшее влияние на эффективность обучения, следует выделить:

– подбор учебной программы и материалов, вносящих концептуальные изменения в имеющиеся знания и навыки;

– четкое и понятное формулирование требований к выполнению работ и критериев оценивания;

– постановка задач, требующих когнитивной работы, критического анализа;

– организация предметных дискуссий в группе;

– вовлечение студентов в решение кейсовых заданий;

– применение метода отложенного повторения материала;

– применение метода взаимообучения студентов;

– задания и приемы, требующие от студентов самостоятельной работы;

– практика разделения учебного материала на небольшие разделы для самостоятельного изучения и последующего представления работы для итоговой оценки;

– применение метода «перевернутого» класса.

Практическими выводами данной работы являются следующие. Не существует единого конкретного педагогического приема, который оказывал бы существенное положительное влияние на эффективность обучения. Вместе с этим своевременность программы обучения и учебных материалов, постановка четких требований к выполнению работ и критериев их оценивания в балльном формате имеют максимальное воздействие на достижение целей и задач обучения. С целью повышения академической заинтересованности учащихся, формирования у них потребности и навыков приобретения знаний в течение всей жизни преподавателю необходимо реализовать в учебном процессе следующие задачи:

– эксплицитное информирование студентов о целях, задачах и результатах учебной деятельности на конкретном этапе обучения. Важно проинформировать студентов о том объеме учебного материала, который необходимо освоить в текущем учебном семестре, о формате и сроках проведения контрольных мероприятий, о сроках сдачи аттестационных заданий и работ;

– четкое определение критериев оценивания по каждому виду учебой деятельности, таких как аккуратность посещения занятий, активное участие учащегося в различных видах учебной работы на занятиях, сроки и качество выполнения домашних заданий, участие в дополнительных учебных и научно-исследовательских мероприятиях;

– соотнесение программы обучения, учебных материалов и заданий с имеющимися у студентов предметными знаниями;

– оптимальное соотношение текущих и фундаментальных знаний;

– установление требований к выполняемой учебной работе в соответствии с интеллектуальным и эмоциональным уровнями развития учащихся.

Воздействие педагогических приемов и методов на эффективность обучения определяется не только изменениями в оценках, полученных студентами за текущую и промежуточную аттестацию, но и степенью сформированности таких умений, как самооценивание и самоанализ, управление собственными эмоциями, взаимодействие с другими членами группы, нацеленность на успех, рост заинтересованности в повышении уровня знаний. Применение в педагоги-

ческой практике инновационных образовательных технологий требует от преподавателя готовности к риску возникновения конфликтных ситуаций, связанных с отсутствием у учащихся понимания требований, неготовности студентов к самообучению, недостаточно развитым уровнем эмоционального интеллекта. Достижение поставленных целей и выполнение задач обучения зависят от умения преподавателя эффективно сочетать и применять разные виды педагогических технологий, учитывая профессиональные интересы и потребности будущих специалистов.

Библиографический список

1. Володарская И.А. Взаимосвязь фундаментальных и специальных знаний при подготовке студентов в современной высшей школе. *Российский научный журнал*. 2010; № 1: 48–56.
2. Бейлс Р.Ф. *Анализ процесса взаимодействия. Метод изучения малых групп*. Кембридж. Массачусетс. Addison-Wesley Press. 1950.
3. Шиндлер Р. Основные принципы психодинамики в группе. *Психея*. 1957; Т. 11, № 5: 308–314.
4. Хэтти Д. *Видимое обучение*. Москва. Национальное образование, 2017.
5. Франклин Б. *Время-деньги*. АСТ. Моя жизнь. 2013.
6. Симмонс М. *Бизнес инсайдер*. Available at: https://www.insider.com
7. Finn S. Academic freedom and the choice of teaching methods. *Teaching in Higher Education*. 2020; Vol. 25 (1): 116–123.

References

1. Volodarskaya I.A. Vzaimosvyaz' fundamental'nyh i special'nyh znanij pri podgotovke studentov v sovremennoj vysshej shkole. *Rossijskij nauchnyj zhurnal*. 2010; № 1: 48-56.
2. Bejls R.F. *Analiz processa vzaimodejstviya. Metod izucheniya malyh grupp*. Kembridzh. Massachusets. Addison-Wesley Press. 1950.
3. Shindler R. Osnovnye principy psihodinamiki v gruppe. *Psiheya*. 1957; T. 11, № 5: 308-314.
4. H`etti D. *Vidimoe obuchenie*. Moskva. Nacional'noe obrazovanie, 2017.
5. Franklin B. *Vremya-den'gi*. AST. Moya zhizn'. 2013.
6. Simmons M. *Biznes insajder*. Available at: https://www.insider.com
7. Finn S. Academic freedom and the choice of teaching methods. *Teaching in Higher Education*. 2020; Vol. 25 (1): 116-123.

Статья поступила в редакцию 09.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-77-79

Vasilenko S.S., *student, Scientific Research Technical Institute "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: vasilenkosofi@gmail.com*
Zhukova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); Scientific Research Technical Institute "MISIS" (Moscow, Russia), E-mail: tatianazhu@mail.ru*

THE STRATEGIES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND THE PROCESS OF ESG COMPETENCES DEVELOPMENT AT THE ENGLICH CLASSES. The article presents a description of the sustainable development strategies and indicates their impact on the process of improving ESG competencies at English classes. The platform that is chosen to create the online course is "Canvas Instructure". It's possible to implement the online learning process for NLMK employees from the Department of "Environmental, Social and Corporate Governance department. Sustainable development". The participants in this study are 22 NLMK employees from the same department. The research tool is a survey in Google Forms, which subsequently helped to determine the interests of the students and make the online course fully productive for NLMK employees. Tasks on the "Canvas Instructure" platform will help students apply lexical units in their speech. The results of this study show that through sustainability strategies and ESG competencies, students can develop critical thinking, communication, and collaboration skills, everything will be applied to the creation of an online course on the "Canvas Instructure" platform.

Key words: **sustainable development, ESG competences, English classes, online course for Ecological department**

С.С. Василенко*, студент, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва, E-mail: vasilenkosofi@gmail.com*
Т.А. Жукова*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», г. Москва, E-mail: tatianazhu@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ESG-КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящей статье представлено описание стратегий устойчивого развития, используемых в современной образовательной практике, и обозначено их влияние на процесс совершенствования ESG-компетенций, реализуемых на занятиях по английскому языку. В качестве значимых стратегий выделены следующие: стратегия вовлеченности, стратегия контроля и стратегия управления рисками. Авторами обозначены преимущества выбранной платформы Canvas Instructure, используемой в процессе подготовки сотрудников группы компаний «НЛМК» отдела «Экологическое, социальное и корпоративное управление. Устойчивое развитие», которые заключаются в возможностях платформы для проектирования системы массовых открытых онлайн-курсов, реализуемых с массовым интерактивным участием, простота и доступность выбора предлагаемых заданий, организация четких дедлайнов. Участниками исследования стали 22 сотрудника компании «НЛМК». Авторами представлено описание проектирования курса – выбор структуры, принципов, обоснование содержания.

Ключевые слова: **устойчивое развитие, ESG-компетенции, занятия по английскому, онлайн-курс для сотрудников из экологического отдела**

В настоящее время проблема нахождения стратегий для устойчивого развития личности, в частности средствами педагогической науки, очень актуальна. Эта идея подчеркивается в документе 70-й Генеральной ассамблеи ООН в рамках саммита по устойчивому развитию: «Никогда раньше мировые лидеры не брали на себя обязательства предпринять совместные действия и усилия для реализации столь широкой и универсальной стратегической программы. Вместе мы вступаем на путь, ведущий к устойчивому развитию государств, сообща посвящая себя обеспечению глобального развития и взаимовыгодного сотрудничества, которые могут принести огромную пользу всем странам и всем регионам мира – их гармонизации» [1, с. 15].

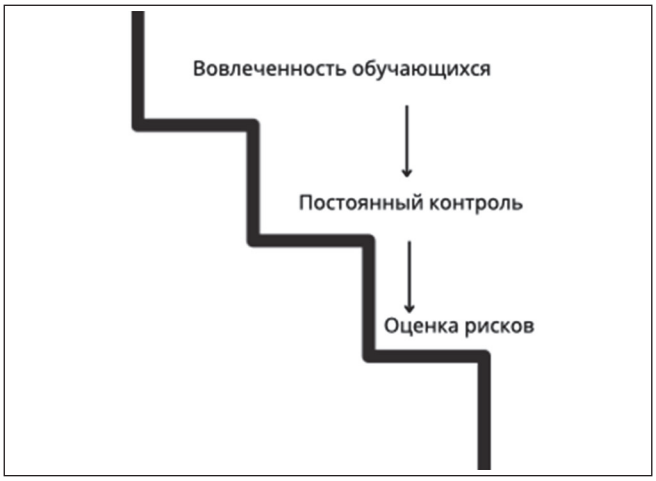
Отечественные и зарубежные исследователи (А. Вебер А [2], И.А. Слабинская [3], Jensen B.B. [4], Schnack K. [4] и др.) считают данную концепцию неким ориентиром, который всегда присутствует и задает направление при поиске решений проблем устойчивости в экологической сфере, в частности посредством определенных стратегий – вовлеченности, контроля и оценки рисков. Стратегия вовлеченности является одной из самых главных и, согласно многим социологическим опросам, именно данная стратегия способствует реализации социальной мобильности. Стратегия вовлеченности непосредственно связана с двумя другими стратегиями – контроля и оценки рисков. Постоянно реализуемый внешний и внутренний контроль помогает вовлекать обучающихся в процесс прохождения онлайн-курса и благодаря данному контролю есть возможность провести анализ оценки рисков на различных временных этапах освоения курса, как субъективных, так и объективных (схема 1).

В рамках реализации идей концепции устойчивого развития особую значимость приобретает развитие ESG-компетенций (environmental (E), social (S), governance (G)): окружающей среды, социальной среды, корпоративного управления [5].

Актуальность исследования обусловлена значимостью развития и дальнейшего совершенствования ESG-компетенций в контексте реализации стратегий устойчивого развития, что может быть определено следующими причинами:

Схема 1

Взаимодействие стратегий устойчивого развития



вовлеченностью обучающихся не осуществляется на 100%, так как они представляют собой разновозрастную целевую аудиторию; не в полной мере осуществляется внутренний контроль в процессе прохождения онлайн-курсов; не происходит постоянной оценки рисков, которая связана напрямую со стратегией вовлеченности и постоянного контроля.

Цель исследования – изучение влияния выбранных для рассмотрения стратегий устойчивого развития на ESG-компетенции на занятиях по английскому языку. Для реализации обозначенной цели предполагается решение следующих задач: анализ теоретической литературы с целью изучения сложившихся представлений о стратегиях устойчивого развития и оценки возможности их влияния на процесс развития ESG-компетенций на занятиях по английскому языку; обоснование стратегических ориентиров для проектирования онлайн-курсов на платформе Canvas Instructure для сотрудников компании «НЛМК» из отдела «Экологическое, социальное и корпоративное управление. Устойчивое развитие».

Методы исследования: анализ научной литературы и результатов исследования по обозначенной теме исследования, метод проектирования.

Научная значимость определяется выявлением новых стратегических ориентиров для развития и совершенствования ESG-компетенций посредством стратегий устойчивого развития.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в расширении представлений о развитии концепции устойчивого развития; углублении понимания о компетенциях, в частности, ESG-компетенциях и способах их развития и дальнейшего совершенствования на занятиях по английскому языку.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке онлайн-курса на платформе Canvas Instructure для сотрудников компании «НЛМК» из отдела «Экологическое, социальное и корпоративное управление. Устойчивое развитие» с целью развития и совершенствования ESG-компетенций посредством стратегий устойчивого развития. Модель данного курса может быть взята за основу для разработчиков подобных курсов.

С целью проектирования онлайн-курса определим в первую очередь значимые для нас ключевые компетенции и стратегии устойчивого развития.

Экологическая компетенция – это «владение специалистом системой знаний, взглядов, убеждений, личностное отношение к экологической проблематике и осознание своей моральной ответственности за состоянием окружающей среды во всех видах профессиональной деятельности» [6, с. 110]. Развитие данной компетенции у каждого человека является важнейшим условием социализации в обществе.

Под социальной компетенцией понимают интегративную характеристику личности, в основе которой лежит обоснование достижений социального, социокультурного взаимодействия, полученных в результате сотрудничества с другими людьми [7].

Управленческая компетенция – это совокупность знаний, навыков и личностных характеристик, которые позволяют реализовывать управленческую деятельность в процессе решения стратегических и тактических задач [7].

Ведущими стратегиями для развития и совершенствования данных компетенций, как отмечалось ранее, выбраны стратегии вовлеченности в образовательный процесс, контроля и оценки рисков. Говоря о стратегии вовлеченности и ее реализации в рамках образовательного процесса, важно подчеркнуть ее роль в сфере онлайн-обучения, оценки влияния на уровень мотивации обучающихся, изменений поведения участников курса, обусловленных их интересами, предпочтениями и потребностями. Управление рисками сводится к предотвращению их появления в процессе выполнения заданий онлайн-курса. Планируя реагирование на риски, важно сопоставлять последствия воздействия выбранных заданий на развитие ESG-компетенций. Контроль, очевидно, является неотъемлемой частью обучения. Благодаря организации внешнего и внутреннего контроля есть возможность повысить вовлеченность обучающихся, тем самым улучшить их отношение к выполнению заданий в обозначенный педагогом срок.

Целевой аудиторией курса стали сотрудники (31–50 лет) из компании «НЛМК» отдела «Экологическое, социальное и корпоративное управление. Устойчивое развитие». На первом этапе был создан опрос в Google-форме для сотрудников из компании «НЛМК»

Опрос включал 15 вопросов с предоставленным выбором свободного ответа, ответом по шкале от 1 до 5, выбором ответов из предложенного перечня. По завершению опроса можно понять интересы, проблемы у взрослых (31–50 лет) отдела «Экологическое, социальное и корпоративное управление. Устойчивое развитие» – именно они определили содержательные компоненты экологического, социального и управленческого видов компетенций.

В процессе проектирования курса мы опирались на следующие принципы. В первую очередь стоит говорить о принципе профессиональной направленности. Принцип профессиональной направленности определил цели, содержание, методы, формы и средства обучения, способствующие развитию профессиональной компетентности взрослых (31–50 лет), в частности, желание общаться в реальных жизненных и рабочих ситуациях в сфере экологии и корпоративного управления; эффективно использовать английский язык в рабочих целях; реализовывать бизнес-концепции, обобщая, анализируя следующие идеи: структуры компаний, мотивация труда, роль правительства, экология, корпоративное и социальное управление, устойчивое развитие и т. д.

Следующий принцип – личностно ориентированный. Его целью является «создание условий для развития личностно-профессиональных качеств и возможностей каждого обучающегося, способствующих самореализации каждого в избранной профессиональной сфере» [8; с. 33]. «Успешность реализации такого принципа в образовательном процессе зависит от конкретизации непосредственных задач обучающихся, целесообразной организации образовательного процесса, гибкости педагогических технологий» [8, с. 33].

Онлайн-курс «Your Guide to English in Sustainable Development» на платформе «Canvas Instructure» построен по модульному принципу, каждый модуль посвящен определенной теме и имеет свою смысловую наполненность. Для оценки уровня усвоенного материала будут использоваться два вида тестирования: промежуточное (в конце каждого модуля) и итоговое (множественный выбор

Таблица 1

Способы развития ESG-компетенций

ESG компетенции	Стратегии	Методы
Экологическая компетенция	Вовлеченность	Решение ***кейс-заданий*** о проблемах экологии
	Оценка рисков	***Метод преодоления***
	Контроль	***Чтение текста экологической направленности*** *и выполнение контрольных заданий по данному тексту*
Социальная Компетенция	Вовлеченность	Просмотр видео и последующая ***дискуссия*** на онлайн-платформе, чат-бокс на онлайн-платформе, выбор инициатив к выполнению заданий
	Оценка рисков	***Метод преодоления***
	Контроль	***Чтение текста по социальной тематике*** *и выполнение контрольных заданий по данному тексту*
Управленческая компетенция	Вовлеченность	Решение ***кейс-заданий*** о проблемах управления
	Оценка рисков	***Метод преодоления***
	Контроль	***Чтение текста по теме «управление»*** *и выполнение контрольных заданий по данному тексту*

и задания открытого типа). Использование дистанционной поддержки возможно за счет дифференцированного подхода.

Данный онлайн-курс состоит из 5 модулей на английском языке:

– **Module 1** – Introduction to English basics, About the course;

Topics: Phonetics, Noun, Verb "to be", Adjectives VS Adverbs.

– **Module 2** – Daily routine as the employee at NLMK;

Topics: Present Simple, Hobbies, Present Continuous.

– **Module 3** – Ecological facts from the past;

Topics: Past Simple, Regular and irregular verbs, Past Continuous.

– **Module 4** – Future plans;

Topics: Future Simple, to be going to, Present Continuous for the future.

– **Module 5** – Conclusion, Final test of the course.

Topics: Revision of the whole material, Final test, Feedback about the course.

В табл. 1 представлено описание стратегий и методов развития ESG компетенций.

В ходе исследования были обозначены стратегии концепции устойчивого развития для развития и дальнейшего совершенствования ESG-компетенций. Определена возможность реализации обозначенных стратегий в рамках цифрового пространства – на выбранной онлайн-платформе Canvas Instructure, предназначенной для проектирования и организации онлайн-курса для взрослых (22–50 лет) группы компаний «НЛМК» отдела «Экологические, социальные и корпоративное управление. Устойчивое развитие». Для реализации цели настоящего исследования была изучена литература по теме исследования, предложено авторское видение проектирования онлайн-курса, обозначены методы. Полагаем, что предлагаемые авторами настоящей статьи рекомендации могут быть использованы разработчиками подобных онлайн-курсов.

Библиографический список

1. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Образование в интересах устойчивого развития: первые результаты, проблемы и перспективы. *Социодинамика.* 2015; 11–74.
2. Слабинская И.А. Современная интерпретация финансовой устойчивости организации. *Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова.* 2015; № 6: 253–256.
3. Вебер А. Вовлеченность – ключевая метрика бизнеса. *ChiefTime. Федеральная сеть деловых изданий*. Available at: http://www.chieftime.ru/management
4. Jensen B.B., Schnack K. The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research.* 1997; № 3 (2): 163–178.
5. Hill J. Defining and measuring ESG performance. *Environmental, Social, and Governance (ESG) Investing.* 2020*:* 167–183.
6. Игнатов С.Б., Игнатова В.А. *Эколого-правовая компетентность учащихся: пути и средства ее формирования*. Тюмень: Вектор Бук, 2006.
7. Tarmuji I., Maelah R., Tarmuji N.H. The Impact of Environmental, Social and Governance Practices (ESG) on Economic Performance: Evidence from ESG Score. *Trade Econ. Financ.* 2016; № 7: 67–74.
8. Лафлами К. *Анализ парадигм образования. Социология образования: теории, исследования, проблемы*. Хрестоматия. Казань. 2004.

References

1. Ursul A.D., Ursul T.A. Obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya: pervye rezul'taty, problemy i perspektivy. *Sociodinamika.* 2015; 11-74.
2. Slabinskaya I.A. Sovremennaya interpretaciya finansovoĭ ustoĭchivosti organizacii. *Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova*. 2015; № 6: 253-256.
3. Veber A. Vovlechennost' – klyuchevaya metrika biznesa. *ChiefTime. Federal'naya set' delovyh izdanij*. Available at: http://www.chieftime.ru/management
4. Jensen B.B., Schnack K. The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research.* 1997; № 3 (2): 163-178.
5. Hill J. Defining and measuring ESG performance. *Environmental, Social, and Governance (ESG) Investing.* 2020*:* 167-183.
6. Ignatov S.B., Ignatova V.A. *`Ekologo-pravovaya kompetentnost' uchaschihsya: puti i sredstva ee formirovaniya*. Tyumen': Vektor Buk, 2006.
7. Tarmuji I., Maelah R., Tarmuji N.H. The Impact of Environmental, Social and Governance Practices (ESG) on Economic Performance: Evidence from ESG Score. *Trade Econ. Financ.* 2016; № 7: 67-74.
8. Laflami K. *Analiz paradigm obrazovaniya. Sociologiya obrazovaniya: teorii, issledovaniya, problemy*. Hrestomatiya. Kazan'. 2004.

Статья поступила в редакцию 04.03.23

УДК 37.018.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-79-82

***Manuilova L.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: manuylova_lm@mail.ru*
***Zaytseva O.V.,** Deputy Director, Head of training service for citizens wishing to adopt a child left without parental care and support service for substitute families, Omsk region BU NGO "Family Support Center"; postgraduate, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Omsk, Russia), E-mail: olgazaytseva1976@bk.ru*
***Kostiuchenko O.V.,** MA student, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: pavlovskayaov@mail.ru*

THE ROLE OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FOSTER FAMILY IN PREVENTION SECONDARY ORPHANHOOD. The article discusses the role of socio-pedagogical support of the foster family in prevention of secondary orphanage. The actualization of the interpersonal mechanism of socialization as the main pedagogical tool of escort at the stage of preparation for taking the child and after he is accepted into the family is considered. Characteristics of general areas of support (diagnostic, advisory, correctional-development, social and legal) are given. The content of individual socio-pedagogical support programs has been disclosed. The focus of accompanying the realization of the potential of the methods used in the process of forming the skills of interaction in the "parents – child" triad is substantiated. Features of the use of individual and group forms of work as part of escort are disclosed. The need for their compliance with the requirements of continuity, additional and sufficiency in the preparation of adoptive parents to solve individual problems of socialization of the child is shown. As a criterion for assessing the effectiveness of the social teacher, the presence of a pedagogically correctly organized, constructive interaction between family members is chosen. The problem of development of the social institution of a foster family in Omsk region is indicated. Experience is presented with a foster family with reference to Family Support Center.

Key words: **adoptive family, secondary orphan, socialization, interpersonal interaction, socio-pedagogical support**

***Л.М. Мануйлова,** канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: manuylova_lm@mail.ru*
***О.В. Зайцева**, зам. директора, рук. службы подготовки граждан, желающих принять ребенка, оставшегося без попечения родителей и службы сопровождения замещающих семей Омской области БУ ОО «Центр поддержки семьи», аспирант, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: olgazaytseva1976@bk.ru*
***О.В. Костюченко**, магистрант, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: pavlovskayaov@mail.ru*

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ВТОРИЧНОГО СИРОТСТВА

В статье обсуждается роль социально-педагогического сопровождения приемной семьи в предупреждении вторичного сиротства. Рассматривается актуализация межличностного механизма социализации как основного педагогического инструмента сопровождения на этапе подготовки к приему ребёнка и после его принятия в семью. Дана характеристика общих направлений сопровождения (диагностического, консультативного, коррекционно-развивающего, социально-правового). Раскрыто содержание индивидуальных программ социально-педагогического сопровождения. Обоснована нацеленность сопровождения на реализацию потенциала используемых методов в процессе формирования умений взаимодействия в триаде «родители – ребенок». Раскрыты особенности использования индивидуальных и групповых форм работы в рамках сопровождения. Показывается необходимость их соответствия требова-

ниям преемственности, дополнительности и достаточности в подготовке приемных родителей к решению индивидуальных проблем социализации ребенка. В качестве критерия оценки эффективности деятельности социального педагога выбрано наличие педагогически правильно организованного, конструктивного взаимодействия между членами семьи. Обозначена проблема развития социального института приемной семьи в Омском регионе. Представлен опыт работы с приемной семьей на примере БУ ОО «Центр поддержки семьи».

Ключевые слова: **приемная семья, вторичное сиротство, социализация, межличностное взаимодействие, социально-педагогическое сопровождение**

История современной приемной семьи как формы устройства детей составляет на сегодняшний день более четверти века, начавшись с принятия Семейного кодекса РФ в 1995 г. Однако многогранность приемной семьи, разнообразие сложных вопросов воспитания, которые она решает, специфика процессов взаимодействия родителей и детей, изменение социально-экономической ситуации, в которой существует приемная семья, остаются факторами, оказывающими влияние на характер развития данного социального института, что определяет интерес ко многим его проблемам.

Залогом полноценной социализации детей в приемной семье является создание условий, обеспечивающих полноценную социализацию, длительные отношения ребенка с приемными родителями, вплоть до достижения им совершеннолетия. В то же время трудности адаптации семьи к новым обстоятельствам жизни, недостаточная готовность к взаимному принятию может подтолкнуть приемных родителей к возвращению ребенка в интернатное учреждение.

Ребенок, повторно лишившийся семьи, вновь получает тяжелую психологическую травму, усиливается его психическая депривация. Недостаточное внимание к негативным эффектам отказов в целом создает тенденцию к усугублению проблемы социального сиротства.

Названная проблема характерна для многих российских регионов. По данным Министерства образования Омской области, в регионе на 01.01.2021 года насчитывалось 6 470 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них в учреждениях интернатного типа (специализированный дом ребенка, детские дома, адаптивные школы-интернаты, детский дом-интернат) воспитывалось 455 детей.

Актуальность исследования подтверждается тем, что, несмотря на существующую в регионе систему социально-психологического сопровождения замещающих семей, представленную БУ Омской области «Центр поддержки семьи», постинтернатными центрами сопровождения организаций для детей-сирот, высоким остается количество вторичных возвратов: 2017 год – 58 детей; 2018 год – 134 случая, 2019 год – 68 случаев, 2020 год – 51 случай, 2021 года – 156 случаев, на 01.11.2022 года – 130 случаев. По данным анализа, только 27 детей лишились попечения по объективным причинам (смерть опекуна, болезнь опекуна, болезнь родного ребенка).

Среди установленных причин отказов родителей (опекунов) от воспитания 67 подопечных нарушения детско-родительских отношений составляют самую большую группу – 40%; отклонения в поведении ребенка, связанные с заболеванием, – 14%. Таким образом, более половины подопечных (38 детей из 34 семей, в том числе 22 ребенка в возрасте старше 12 лет) лишились попечения по причине того, что замещающие родители не смогли найти правильный подход к ребенку, в том числе в период его вступления в подростковый возраст, восстановить нарушенные взаимоотношения, своевременно принять меры по лечению и реабилитации ребенка и предпочли отказаться от его воспитания без каких-либо последствий в виде ответственности за свои действия.

Анализ, проведенный Министерством образования Омской области, показал, что к 2023 году в группе риска по возникновению случаев вторичного сиротства находились 375 приемных и опекунских семей, в которых воспитываются 1017 детей. Имеющийся риск распада приемной семьи проявляет себя в такой наметившейся негативной тенденции, как снижение престижа института приемной семьи в целом. Анализ количества открытых в Омской области за последние годы приемных семей показывает, что в 2015 году открыто 64 семьи, в 2016 году – 52, в 2017 году – 46, в 2018 году – 28, в 2019 году – 22, в 2020 году – 22, в 2021 году – 21 и на конец 2022 года – 3 семьи.

Чтобы максимально исключить факты «вторичного сиротства», возникающие по причине нарушения взаимоотношений между подопечными и замещающими родителями, неспособности родителей исполнять взятые на себя обязательства, социально-педагогическое сопровождение приемной семьи, которое осуществляется как на этапе подготовки к приему ребёнка, так и после его принятия в семью, должно быть нацелено на актуализацию межличностного механизма социализации, функционирующего «в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами» [1, с. 7]. Соответственно, критерием оценки эффективности сопровождения выступает наличие педагогически правильно организованного, конструктивного взаимодействия между членами семьи.

Желаемый результат может быть достигнут путем реализации потенциала форм и методов сопровождения в формировании умений взаимодействия в триаде «родители – ребенок». Кроме того, в соответствии с системным подходом формы и методы работы, включенные в процесс сопровождения, должны соответствовать требованиям преемственности, дополнительности и достаточности в подготовке приемных родителей к решению индивидуальных проблем социализации ребенка. Четкое понимание и осуществление задач социально-педагогического сопровождения будет способствовать слаженной работе специалистов разного профиля, оперативной координации их действий по мере становления приемной семьи.

Цель исследования состоит в моделировании содержания социально-педагогического сопровождения приемной семьи, актуализирующего межличностный механизм социализации, способствующего поддержанию конструктивного взаимодействия между членами семьи.

Основные задачи исследования:

1. Обосновать задачи и содержание индивидуальных программ социально-педагогического сопровождения в период подготовки к переходу в приемную семью, а также в период адаптации к новым семейным условиям.

2. Проанализировать основания включения в индивидуальную программу социально-педагогического сопровождения интерактивных форм работы с приемной семьей, направленных на обучение родителей самостоятельному разрешению трудностей во взаимоотношениях и взаимодействии с подопечным ребенком.

В качестве методов исследования использовался теоретический анализ специальной литературы, а также эмпирическое обобщение опыта сотрудников БУ ОО «Центр поддержки семьи».

Научная новизна исследования состоит в обосновании модели социально-педагогического сопровождения приемной семьи, которая может использоваться как инструмент актуализации межличностного механизма социализации – условия успешного формирования коммуникативных компетенций родителей, эффективного, единого для обоих родителей стиля детско-родительских отношений, конструктивного взаимодействия.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в расширении педагогического знания о комплексном подходе в предотвращении вторичного сиротства, роли социального педагога в достижении успешности целостного социально-психологического сопровождения приемной семьи.

Определенный опыт социально-педагогического сопровождения современной приемной семьи накоплен в БУ ОО «Центр поддержки семьи» (далее Центр), которое выступает единственной службой сопровождения семьи на территории города Омска и Омской области. Данный Центр был создан в 2008 году. Его учредителями выступают Министерство образования Омской области и Министерство имущественных отношений. До настоящего времени данное учреждение реорганизовывалось и расширялось в соответствии с запросами времени, ставя перед собой новые цели и задачи. На сегодняшний день Центр имеет 11 структурных подразделений в области, охватывающих своей помощью 24 муниципальных района Омской области, в штате осуществляют деятельность 57 сотрудников, в том числе методист, педагоги-психологи, социальные педагоги, учитель-дефектолог, юрисконсульт.

Большинство приемных родителей не владеют опытом воспитания ребёнка-сироты. К характерным особенностям сложившейся ситуации следует отнести и уровень образования приемных родителей. Так, по результатам анализа базы данных приемных семей г. Омска и Омской области, сопровождающихся в Центре, высшее образование имеют 6,2% человек, среднее профессиональное – у 13,6% человек, 80,1% имеют за своими плечами только среднюю общеобразовательную школу.

В силу этого работа с приемными семьями в Центре начинается со Школы приемных родителей – формы, традиционно используемой для подготовки семейной пары к принятию ребенка в семью, содержание деятельности которой направлено на развитие воспитательной и коммуникативной компетентности взрослых, необходимой для успешной интеграции приемного ребенка в семью. Общими направлениями социально-педагогического сопровождения являются диагностическое, консультативное, коррекционно-развивающее, социально-правовое.

Комплексная диагностика в начальный период сопровождения позволяет определить мотивы взять ребенка, уровень воспитательных и коммуникативных компетенций замещающих родителей, их готовность к приему ребенка на воспитание, помогает им реально оценить свои силы и возможности воспитания ребенка в семье. Обсуждаются важные для построения внутрисемейных отношений правовые вопросы (права и интересы ребенка в приемной семье, сохранение социальных гарантий, права и обязанности приемных родителей). Каждая семья нуждается в получении адресной помощи, поэтому уже на этом этапе составляется индивидуальная программа социально-педагогического сопровождения в период подготовки к переходу в приемную семью, а также в период адаптации, определяются задачи, направления и формы работы, предполагаемые результаты.

Социально-педагогическое сопровождение призвано «способствовать поиску оптимальных решений организации жизнедеятельности приемной семьи» [2], созданию благоприятных социально-психологических условий для социальной адаптации, интеграции в семью и, при необходимости, социальной реабили-

тации детей-сирот. Социально-педагогическое сопровождение приемной семьи осуществляется вместе с психологическим сопровождением, но обладает своими задачами и содержанием.

Единой составляющей начального консультирования выступает ознакомление с реальными проблемами и трудностями, сопровождающими создание приемной семьи и воспитание приемного ребенка, начиная с определения формы устройства ребенка в семью, подготовки необходимых документов. После информирования об истории жизни ребенка и его актуальной социальной ситуации развития потенциальных родителей знакомят с влиянием возрастных, генетических и социальных факторов на развитие ребенка, воспитывавшегося в учреждении интернатного типа или в неблагополучной семье. Эта информация становится основой для определения содержания индивидуальной программы сопровождения, чтобы минимизировать или устранить возможные сложности в социализации приемного ребенка. При наличии у ребенка проблем в обучении, вызванных низкой мотивацией и низкими способностями к обучению, несформированностью познавательных интересов и др., в программе отражаются рекомендации на посещение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с учителем, логопедом, дефектологом, репетитором и т. д.

Запуск межличностного механизма социализации ребенка определяется особенностями мотивации создать приемную семью, указывающими на уровень личностной зрелости кандидатов или приемных родителей, их внутреннюю готовность к ответственному родительству. По исследованиям И.В. Сухановой [3], О.Г. Япаровой [4] и др., наиболее распространенными являются конструктивная, альтруистическая, кризисная мотивации к приему ребенка.

В меньшей степени помощь в выстраивании взаимодействия нужна личностно зрелым родителям с конструктивной мотивацией, которая проявляется в их ответственности, в том числе, за судьбы приемных детей, за свои взаимоотношения с ними, в стремлении к разумным требованиям, в способности осмысливать причины своих успехов и неудач, принимать ответственные решения, преодолевая различные сложные ситуации в общении с детьми. Воспринимая ребенка таким, какой он есть, понимая его эмоциональное состояние, мотивы поступков, родители проявляют терпение во взаимодействии с ним. В таких семьях родители проводят много времени в совместных делах с ребенком.

Альтруистическая мотивация замещающих родителей (ориентирована на потребности и нужды приемного ребенка) несет в себе опасность гиперпротекции и, как следствие, эгоцентризма приемного ребенка, его стремления сформировать собственные границы дозволенного поведения. Первоначальная склонность к игнорированию депривационных нарушений развития ребенка, возникших в условиях лишения или ограничения возможностей для удовлетворения жизненно важных потребностей, сменяется раздражением его проступками, кризисным состоянием всех членов семьи. В других случаях, навязчиво пытаясь «спасти» ребенка и не видя реализации своих ожиданий, приемные родители выбирают авторитарный стиль отношений, чрезмерно контролируют воспитанника.

Консультирование таких семей направлено на актуализацию еще одного, теперь уже психологического механизма межличностного переноса благодаря сформированной способности к эмпатии, идентификации и др. В общении с социальным педагогом Центра родители учатся осмысливать реальные потребности детей через чувственный опыт распознавания и принятия. Родителям помогают осознать ошибочность некритического удовлетворения любых желаний ребенка и значимость предъявления ему сейчас и в будущем необходимых педагогических требований, ориентации на реальные нужды ребенка.

Для семей с кризисной мотивацией (кризис в супружеских отношениях, вызванный невозможностью иметь своего ребенка, потеря родного ребенка и др.) часто характерен риск разочарования в решении создать приемную семью, вызванного сильными переживаниями из-за неоправданных ожиданий в отношении ребенка-сироты. Консультируя и впоследствии наблюдая такую семью, социальный педагог помогает ей сохранить эмоциональную близость во взаимоотношениях с приемным ребенком, предотвращая возможное его отвержение.

Консультации не решают проблемы родителей, они направлены на развитие социализирующих ресурсов семьи, поддержку самостоятельного преодоления сложностей взаимодействия с ребенком.

Начальный период работы с семьей призван предотвратить риск затяжного течения адаптации ребенка и приемных родителей к новым жизненным условиям и семейным отношениям, к освоению новых социальных ролей. Сложный процесс образования новой семейной системы длится до двух лет и имеет свои этапы [5; 6], из которых особые сложности возникают на этапе «притирания», получившем такое название из-за происходящего кризиса отношений. В содержание консультаций вводятся вопросы, связанные с особенностями протекания каждого этапа адаптации, а также со способами решения возникающих при этом проблем во взаимоотношениях с подопечным ребенком.

После схлынувшей эйфории часто обнаруживаются психологические барьеры: несовместимость темпераментов, черт характера, привычек родителей и ребенка. В более явной форме проявляются ранние дезадаптивные схемы (Дж. Янг) у подростков, что объясняется временным совмещением возрастного кризиса с кризисом отношений. Установлению стабильных межличностных отношений в семье могут препятствовать игнорирование ребенком новых правил внутрисемейной жизни и распределения ролей [7], обидчивость, повышенная критичность к другим членам семьи, реакция отстранения [8]. Следствием этого кризиса могут стать многочисленные конфликтные ситуации с приемным ребенком, связанные с его эмоциональными, физическими, поведенческими особенностями, а также вторичные отказы от приемных детей в случае неспособности родителей преодолеть переживаемый кризис, последующая травматизация детской психики.

В целях профилактики этого явления вопросы социально-педагогического сопровождения введены в обучающий лекционно-практический курс, рассчитанный на 22 тематических занятия и включающий самостоятельную работу, текущую психолого-педагогическую диагностику, итоговую аттестацию и итоговый консилиум, общей продолжительностью 80,5 часов. К основным принципам организации занятий отнесен принцип подлинной субъектности всех участников сопровождения, включая родителей.

Занятия посвящены обучению навыкам взаимодействия с приемными детьми путем «примеривания» на себя различных позиций в трудных ситуациях (отсутствие у ребенка чувства дистанции в общении с взрослыми; отстранение в связи с психологической несовместимостью; трудности произвольного управления своим поведением; демонстрация привычек и манер, усвоенных в интернатном учреждении и др.), осмысливания вариантов своих решений и действий, их возможной коррекции. Интерактивный характер позволяет успешно формировать коммуникативные компетенции родителей, помогает найти наиболее эффективный, единый для обоих родителей стиль детско-родительских отношений (совокупности способов и приемов общения с ребенком), скорректировать при необходимости семейный статус ребенка (если формируется как доминирующий или низкий). Вырабатывая у родителей представления о значимости таких качеств в семейном взаимодействии, как доброжелательность, взаимопомощь, взаимоответственность, забота и уважение друг к другу, социальный педагог инициирует переход приемных родителей от главенства педагогики требований к главенству педагогики отношений, основанной на сочувствии, сопереживании, доверии и сотрудничестве между приемными детьми, приемными родителями и другими членами семьи.

К групповым формам работы с семьей относятся встречи с приёмными родителями, имеющими опыт усыновления детей разного возраста, в ходе которых разбираются типичные ошибки воспитания, формируется понимание того, как правильно воспринимать ребенка, интерпретировать его поведение в процессе адаптации; какие формы профессиональной помощи могут оказывать специалисты Центра, причем не только в кризисных ситуациях.

Организация общей работы с приемными семьями выступает важной линией развития сотрудничества и взаимоподдержки между семьями. На родительских семинарах происходит информирование по определенной теме, обсуждаются конкретные ситуации с использованием видеоматериалов, проводятся деловые игры. В дальнейшем информация для свободного доступа размещается на стендах, тематических выставках. В тематику семинаров вносятся коррективы согласно запросам родителей.

Индивидуальная поддержка ребенка тоже связана с конкретным запросом и включает обсуждение накопившегося у него опыта взаимодействий в семье, возможных причин непонимания в отношениях с семьей. Учитывая длительность и «волнообразный» характер этапа «притирания», сопровождение включает несколько коррекционно-развивающих занятий, которые проводятся в игровом формате. С подростками разбираются используемые ими сценарии поведения, проигрываются новые (инициировать разговоры, делиться переживаниями и др.), позволяющие в дальнейшем гармонизировать ожидания всех членов семьи и сформировать опыт принятия детьми семейных правил и требований.

Социально-педагогическое сопровождение приемных семей, окончивших курс подготовки в Школе приемных родителей, реализуется в очном или онлайн-режиме с использованием дистанционных технологий (переписка по электронной почте, телефонное консультирование). Однако часто такие семьи предпочитают самостоятельно справляться с возникающими проблемами. Следствием отсутствия контакта с приемной семьей может стать ее обращение за помощью к специалистам Центра только в случае возникшего кризиса в отношениях с приемным ребенком. Такой тип сопровождения замещающей семьи, когда она находится на грани отказа от воспитания приемного ребенка, можно назвать экстренным.

Чтобы предотвратить подобные случаи, в программу сопровождения введен патронаж семьи: закрепленный за семьей социальный педагог посещает ее в течение периода адаптации (от 2 до 9 месяцев) не реже одного раза в месяц, впоследствии ежемесячно, включая выезды в случае внештатной ситуации. Цель патронажа – наблюдение за функционированием приемной семьи, характером протекания социализации ребенка в ней, изучение степени удовлетворенности взаимоотношениями с приемным ребенком.

Проведенное исследование показывает, что развитие приемной семьи, результативность предупреждения вторичного сиротства во многом определяются социально-педагогическим сопровождением, помогающим семье быть функциональной и поддерживать устойчивые, долговременные отношения как залог успешной социализации ребенка. Нацеленность этого вида сопровождения на решение собственных задач придает системный и комплексный характер помо-

щи приемной семье, оказываемой различными специалистами на основе общих принципов дополнительности, преемственности и достаточности.

Эффективность индивидуальных программ социально-педагогического сопровождения определяется тем, что их разработка и реализация имеет проектный характер, т. е. она при наличии первоначального замысла совместной работы с семьей, формирующегося в соответствии с рекомендациями специалистов, динамична, ее содержание корректируется в соответствии с меняющимися запросами приемной семьи.

Для более эффективного решения социально-педагогических проблем в приемных семьях необходимо привлечение или введение в штат Центра поддержки семьи квалифицированного медицинского персонала неврологического, логопедического и психиатрического профиля. Тем самым будет обеспечено более тесное и оперативное сотрудничество специалистов, чья деятельность обеспечивает многопрофильность помощи приемной семье, приблизит эту помощь нуждающимся в ней родителям и детям, сделает более успешным достижение желаемых практических результатов

Библиографический список

1. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Лавреньева З.И. *Приемная семья как социально-педагогический феномен*. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2014.
3. Суханова И.В. Сохранение и адаптация ребенка в приемной семье посредством трансформации личной уязвимости замещающих родителей. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2022; № 2 (59): 55–64.
4. Япарова О.Г. Условия психологической безопасности ребенка в приемной семье. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2010; Т. 1, № 1: 72–81.
5. Красницкая Г.С. Адаптация ребенка в новой семье. *Социальная педагогика в России*. 2010; № 4: 59–64.
6. Печёнкина Т.И. Проблема адаптации социальных сирот в замещающих семьях. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2009; Выпуск 2: 86–90.
7. Нурутдинова А.Н. Проблемы социальной адаптации приемных семей (на примере семей Казани). *Вестник экономики, права и социологии*. 2012; № 4: 244–247.
8. Асламазова Л.А. Замещающая семья как предмет научных исследований. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2017; Выпуск 3 (203): 25–32.

References

1. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
2. Lavren'eva Z.I. *Priemnaya sem'ya kak social'no-pedagogicheskij fenomen*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2014.
3. Suhanova I.V. Sohranenie i adaptaciya rebenka v priemnoj sem'e posredstvom transformacii lichnoj uyazvimosti zameschayuschih roditelej. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2022; № 2 (59): 55-64.
4. Yaparova O.G. Usloviya psihologicheskoj bezopasnosti rebenka v priemnoj sem'e. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. 2010; T. 1, № 1: 72-81.
5. Krasnickaya G.S. Adaptaciya rebenka v novoj sem'e. *Social'naya pedagogika v Rossii*. 2010; № 4: 59-64.
6. Pechenkina T.I. Problema adaptacii social'nyh sirot v zameschayuschih sem'yah. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2009; Vypusk 2: 86-90.
7. Nurutdinova A.N. Problemy social'noj adaptacii priemnyh semej (na primere semej Kazani). *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2012; № 4: 244-247.
8. Aslamazova L.A. Zameschayuschaya sem'ya kak predmet nauchnyh issledovanij. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017; Vypusk 3 (203): 25-32.

Статья поступила в редакцию 06.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-82-85

***Maksimova V.D.**, teaching assistant, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vdmaksimova@fa.ru*
***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*

INTERACTIVE METHODS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article deals with a problem of improving effectiveness of interaction between teachers and students in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic higher education institution. As a solution to this problem, it is proposed to use various interactive methods. The description of these various interactive methods in teaching a foreign language in the frame of higher education is presented with special attention to the specifics of their use. Based on the analysis of various interactive methods used in the development of speech activity at educational seminars, a methodology for constructing practical classes in teaching a foreign language with an emphasis on the formation of speaking skills was developed. The proposed methodology is relevant for the first- and second-year students of non-linguistic universities with a level of proficiency B1 or B2 according to the Common European Framework of Reference (CEFR). It involves the consistent organization of group, pair, individual and project work within the framework of one practical lesson in a foreign language.

Key words: **interactive teaching methods, foreign language, non-linguistic university, group work, speech activity**

***В.Д. Максимова**, асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университете при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: vdmaksimova@fa.ru*
***А.С. Восковская**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема повышения эффективности взаимодействия между преподавателями и студентами в процессе обучения иностранному языку в неязыковом высшем учебном заведении. В качестве решения указанной проблемы предлагается использовать различные интерактивные методы. Дается описание использования различных интерактивных методов при обучении иностранному языку в высшей школе, особое внимание также уделяется специфике их использования. На основе анализа различных интерактивных методов, используемых при развитии речевой деятельности на образовательных семинарах, была разработана методика построения практических занятий при обучении иностранному языку с упором на формирование умений говорения. Предлагаемая методика актуальна для студентов 1–2 курсов неязыковых вузов с уровнем владения языком B1 или B2 по общеевропейской системе CEFR. Она предполагает последовательную организацию в рамках одного практического занятия по иностранному языку групповой, парной, индивидуальной и проектной работы.

Ключевые слова: **интерактивные методы обучения, иностранный язык, неязыковой вуз, групповая работа, речевая деятельность**

Актуальность данного исследования обусловлена тем фактом, что в настоящее время при трудоустройстве практически на любую работу в число требований к кандидату входит знание иностранного языка, что подчеркивает важную роль последнего в формировании личности специалиста. В связи с этим в любом вузе, в том числе технического профиля, в каждую образовательную программу включена дисциплина «Иностранный язык», где языковой материал по содержанию отражает специфику профессиональной специализации. Однако не все студенты четко осознают, как знание иностранного языка может в дальнейшем пригодиться им в будущей профессиональной деятельности, поэтому не выражают готовности к иноязычному обучению. Для повышения вовлеченности и мотивации студентов при обучении иностранному языку в неязыковых вузах во многих исследованиях предлагается использовать различные интерактивные методы, эффективность которых была подтверждена опытным путем. Повышению актуальности интерактивных методов способствовала также модернизация системы

образования в Российской Федерации, одной из задач которой было внедрение в практическую деятельность преподавателей иностранного языка современных образовательных технологий, позволяющих формировать коммуникативную среду, максимально приближенную к реальному общению на иностранном языке [1].

Несмотря на развитие образовательных технологий и постоянное пополнение методической базы, до сих пор есть преподаватели, которые сводят план учебного занятия по иностранному языку к объяснению студентам грамматического материала и проверке выполнения ими домашнего задания. Такие занятия со временем становятся скучными и не стимулируют развитие речевой деятельности, а наглядным свидетельством неэффективности таких методов обучения с точки зрения формирования речевых навыков служит неспособность выпускников неязыковых вузов к эффективной иноязычной профессиональной коммуникации [2]. Поэтому одной из наиболее актуальных проблем при обучении иностранному языку является непосредственно выбор эффективных методов обучения, способствующих как развитию речевых навыков, так и повышению мотивации к освоению языкового материала.

В учебно-методической литературе и научных статьях чаще всего встречается описание ведущих интерактивных методов без рекомендаций по их комплексному использованию, поэтому на практике преподаватели иностранного языка, как правило, ограничиваются использованием только одного или двух интерактивных методов в рамках всего образовательного процесса. В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть особенности применения разных интерактивных форм иноязычного обучения.

Цель исследования: изучение возможностей и специфики использования интерактивных методов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов.

Задачи:

1. Рассмотреть наиболее распространенные интерактивные методы при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов.

2. Определить особенности применения рассмотренных интерактивных методов.

3. Разработать структуру и программу практического занятия по английскому языку с использованием рассмотренных интерактивных методов;

Научная новизна исследования заключается в предложении нового способа организации практического занятия по иностранному языку. Разработанная методика позволит эффективно использовать все время, отведенное на проведение семинарского занятия (1,5 часа), с максимальным вовлечением всех студентов в каждую активность.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации, обобщении и описании существующих интерактивных методов обучения иностранному языку в высшей школе. Практическая значимость исследования определяется тем, что предложенную авторскую методику интерактивного обучения иностранному языку могут использовать преподаватели в своей практике преподавания английского языка на начальных курсах. Представленный курс уже был апробирован на студентах первого и второго курсов неязыкового вуза.

Проблема организации иноязычного обучения в неязыковом вузе получила глубокую теоретическую проработку в трудах Н.И. Алмазовой, А.В. Барыбина, Л.М. Ермолаевой.

Однако анализ научно-методической литературы свидетельствует о недостаточной теоретической разработанности вопросов, связанных с использованием интерактивных методов иноязычного обучения студентов неязыковых вузов первых лет обучения. Можно лишь выделить ряд научных публикаций, в которых фрагментарно исследуется заявленная проблематика. С.А. Абзалова и Е.А. Нелюбина, давая краткое описание интерактивных методов обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, выделяют их отличия от традиционных методов обучения.

Замураева Н.А., анализируя образовательные и воспитательные задачи, на решение которых направлены различные интерактивные методы иноязычного обучения, приходит к выводу, что их использование обеспечивает процесс формирования профессиональной компетентности учащихся вузов.

В значительной части научных работ содержится описание конкретного метода обучения иностранному языку, который авторами этих статей выделяется в качестве одного из самых эффективных. Власова И.В. и Нечаева А.А. в качестве эффективного метода обучения иностранному языку студентов технических вузов предложили использовать метод «круглого стола», активизирующий исследовательскую деятельность и навыки устного общения. Щербатых Л.Н. подробно описывает принципы и возможности использования метода case-study при обучении английскому языку.

Интерактивность как характеристика описываемой группы методов предполагает наличие активного взаимодействия между субъектами, в данном случае между преподавателем и обучающимся. Причем взаимодействие студентов выстраивается не только с преподавателями, но также и друг с другом (рис. 1). Таким образом, интерактивные методы обучения предполагают построение образовательного процесса в формате полилога, способствующего повышению активности и вовлеченности обучающихся [2].

Основным достоинством интерактивных методов обучения иностранному языку считается их способность создавать комфортную творческую обстановку в учебной аудитории, способствующую снятию психологических барьеров, связанных со страхом совершить лексическую ошибку перед группой. Также они предполагают взаимосвязь индивидуальной и групповой форм работы обучающихся, предоставляя последним свободу и самостоятельность в процессе обучения [3].

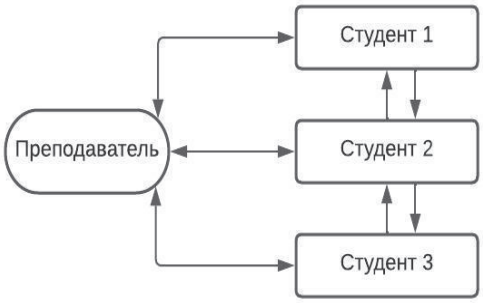


Рис. 1. Модель взаимодействия при использовании интерактивного метода

Обучение иностранному языку при помощи интерактивных методов направлено не только на приобретение студентами непосредственных лингвистических знаний, но и на получение навыков речевой деятельности и умений применять их в последующей профессиональной деятельности. Исследователи считают, что использование интерактивных методов позволяет решить сразу несколько задач: развить коммуникативные навыки обучающихся и установить эмоциональный контакт между ними, научить студентов работать в команде для совместного решения проблемных вопросов.

Одним из наиболее часто используемых при иноязычном обучении интерактивных методов является ***метод обсуждения в малых группах.***

Работу в группах можно начинать с самого первого занятия, поскольку помимо повышения эффективности усвоения языкового материала она также будет способствовать командообразованию и снижению психологических барьеров.

К ролевой игре должны быть заранее подготовлены как преподаватели, так и студенты. Поскольку ролевая игра служит средством закрепления полученных знаний и навыков речевой деятельности, под нее лучше выделить отдельный семинар в середине или в конце семестра.

Упрощённым видом ролевой игры может выступать interview role-play (ролевая игра по типу собеседования), когда преподаватель задает определенные вопросы по теме студентам или студенты самостоятельно задают их друг другу, работая в парах.

Для повышения творческой активности и развития личностных качеств студентов используется ***метод проектного обучения***, считающийся интегрированным дидактическим средством развития и образования. В его основе также лежит командная деятельность, фокусирующаяся на планировании и создании конкретного проекта. Поскольку создание проекта представляется длительным и методичным процессом, подготовка проекта может выступать итоговым заданием, которое нужно выполнить по окончании занятий. Так, в результате регулярной работы над созданием проекта студенты будут фиксировать изученный лексико-грамматический материал. Помимо выгод с точки зрения образовательного процесса, достоинством использования данного метода для преподавателей является создание базы языкового материала на различные темы с презентациями и видеопроектами [4].

В образовательной и психологической практике достаточно часто употребляется ***метод «мозгового штурма»*** (брейнсторминг), разработанный в конце 30-х годов американским журналистом А. Осборном. Суть метода заключается в том, что преподавателем или самими студентами выбирается проблемная ситуация или вопрос, по которому каждый из них может высказаться или предложить свое решение. При этом идеи, высказанные одним студентом, дорабатываются и дополняются другими [5].

Лучше всего использовать «мозговой штурм» в начале занятия для стимулирования творческой активности и создания благоприятной психологической обстановки.

В ходе брейнсторминга можно использовать прием «Cluster» (гроздь), предполагающий запись слов, с которыми студенты ассоциируют основное слово. При этом каждое предложенное слово может формировать вокруг себя новое ядро, которое развивает дальнейшие ассоциации. Посредством создания таких ассоциативных цепочек выделяется пласт лексики, который будет тренироваться в ходе обучения.

Большую популярность в отечественной практике обучения иностранному языку стал завоевывать ***кейс-метод (case-study)***, способствующий освоению теоретических положений и овладению практическим использованием языкового материала. Иногда его называют ситуативным методом, поскольку он направлен на исследование конкретной ситуации или случая, взятого из практики. Преподавателям при выборе ситуации стоит учитывать, что она должна актуализировать определенный комплекс лексических и грамматических знаний, который необходимо усвоить при разрешении поставленной проблемы, а также она должна быть релевантной профилю обучения [6].

Так, студентам описывают выбранную ситуацию, а затем происходит ее групповое обсуждение на изучаемом языке и предложение конкретных реше-

ний. Стоит отметить, что как такового единственно верного решения заданной ситуации не существует, поэтому в рамках образовательного процесса ценность представляет не нахождение оптимального решения, а именно сам процесс анализа языковой ситуации и предложения решений путем составления фраз на иностранном языке.

Достоинством метода case-study является то, что только в редких случаях студентам приходится искать дополнительную информацию при ответах, поскольку они направлены на активизацию взаимодействия между студентами и работу с активным вокабуляром.

Для расширения рамок познавательных интересов студентов несколько занятий образовательного курса могут быть проведены в формате ***«круглого стола»***, для которого студенты подготавливают доклады и содержательные презентации на иностранном языке по заданной проблематике. Так, в ходе подготовки обучающиеся самостоятельно работают с большим по объему языковым материалом, обогащая свой словарный запас в профессиональной сфере [7]. При этом все участники «круглого стола» учатся корректно задавать вопросы и вести дискуссии по темам докладов.

Особенности применения рассмотренных интерактивных методов иноязычного обучения отражены в табл. 1.

Таблица 1

Особенности применения интерактивных методов при обучении иностранному языку

Метод	Применение
Работа в малых группах	В любой части занятия
Ролевая игра	В завершающей части занятия или как самостоятельное занятие в любой части образовательного курса
Проектные методы	В завершающей части занятия или как самостоятельное занятие в конце образовательного курса
Метод «круглого стола»	Как самостоятельное занятие в середине или конце образовательного курса, на котором присутствуют сразу несколько групп
«Мозговой штурм»	Лучше использовать в начале занятия
Case Study	В завершающей части занятия

В рамках проводимого исследования была сформирована авторская методика по построению универсальной структуры семинарского занятия по английскому языку с использованием интерактивных методов обучения. Поскольку обучение говорению предполагает формирование у студентов сразу нескольких речевых умений, среди которых правильное интонационное, лексическое и грамматическое оформление, в ходе одного занятия целесообразно проводить сразу несколько четко регламентированных по времени активностей.

Предлагаемая структура практического занятия состоит из четырех блоков (рис. 2), построенных «снизу – вверх» для эффективного освоения изучаемой в ходе семинара лексики и ее свободного использования в речевых высказываниях.

На первом этапе прежде всего для создания комфортной психологической обстановки преподаватель совместно со студентами должен определить тему и цель урока с использованием технологии развития критического мышления («мозговой штурм»). Все предлагаемые студентами идеи в отношении темы и подходящей под нее лексики должны быть зафиксированы на интерактивной доске, это позволит отразить значимость вклада каждого студента, участвующего в обсуждении. Также, высказывая свои идеи в свободной форме, обучающиеся будут испытывать меньше страха по поводу совершения ошибок при речепроизводстве.

На втором этапе студенты отрабатывают выбранные лексические единицы, составляя с ними предложения простой и средней сложности. Проработка лексического материала может быть реализована с использованием метода работы в малых группах или метода дискуссии. Такие методы позволят развивать навыки грамотного формулирования речевого высказывания и активного аудирования.

На третьей части урока преподаватель помогает каждому студенту со структурными и содержательными аспектами построения монолога в формате

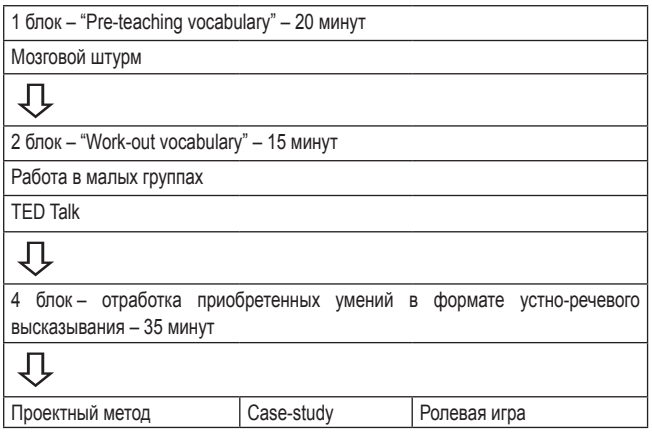


Рис. 2. Структура практического занятия по иностранному языку с применением интерактивных методов

TED Talk. На данном этапе происходит взаимодействие непосредственно только между преподавателем и конкретным студентом.

На завершающем, четвертом этапе урока студенты должны отработать приобретенные умения в формате устно-речевого высказывания по теме занятия. Студенты, используя подготовленные шаблоны монологов, могут сгруппироваться для выполнения проектных работ или приготовить диалоги по ролям. По итогам групповой деятельности по выбранному формату обучающиеся представляют полученные результаты перед всей аудиторией. Для преподавателя активность на данном этапе представляет собой также форму текущего контроля.

В соответствии с предложенной методикой автором были проведены пять практических занятий для студентов первого курса обучения, по результатам которых 20 обучающихся прошли опрос. Результаты показали, что большинство студентов положительно отметили эффективность интерактивных методов при освоении новых слов и выражений, 6 студентов указали на то, что все задания были для них простыми, только 2 студентов столкнулись со сложностями в формате коллаборативной работы. Наиболее значимой частью занятия для студентов стала командная работа при обсуждении темы и релевантной лексики, тогда как небольшая теоретическая часть была признана наиболее скучной и монотонной частью занятия практически всеми студентами.

Предложенная в статье методика акцентирует внимание на использовании интерактивных методов для тренировки таких видов речевой деятельности, как говорение и аудирование. В связи с этим к перспективам исследования можно отнести изучение интерактивных методов, фокусирующихся на письменной рецептивной и продуктивной деятельности, то есть на чтении и письме. Дополнение методики позволит сделать процесс овладения навыками иностранной речи более комплексным.

Таким образом, обязательным приемом интерактивных методов обучения является переход от теоретического объяснения материала к активным практикам использования лексики в формате диалогов или работы в группах. Достоинством интерактивных методов является то, что они способствуют развитию у студентов не только навыков говорения, но и аналитических, коммуникативных и творческих навыков.

Как показывает практика, оптимальная структура учебного занятия, способствующая развитию речевой деятельности, сочетает групповые, индивидуальные и парные формы работы студентов. Поэтому разработанная методика обучения иностранному языку предполагает разделение ограниченного времени образовательного семинара на четыре этапа, для каждого из которых предлагается использовать определенные интерактивные методы.

В статье было подчеркнуто, что при разработке обучающих семинаров необходимо учитывать особенности применения интерактивных методов. Так, например, обсуждение в малых группах может быть организовано в любой части практического занятия, тогда как организация ролевой игры или «круглого стола» требует предварительной подготовки, поэтому их целесообразно использовать в конце занятия для тренировки изученного материала, или выделить под их проведение самостоятельное занятие.

Библиографический список

1. Еловская С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в ВУЗе. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2018; № 176: 39–45.
2. Абзалова С.А., Нелюбина Е.А. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Вестник Казанского технологического университета*. 2014; № 10: 257–260.
3. 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*. 2018; № 6: 53–55.
4. Замуруева Н.А. Интерактивные методы обучения профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе. *Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования.* 2018; № 7: 284–289.
5. Дроздов Д.А. Влияние мозгового штурма на понимание прочитанного у изучающих английских язык как иностранный. *Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм*. 2020; № 3: 339–344.

6. Щербатых Л.Н. Метод Case-Study в обучении английскому языку старшеклассников. *Известия вузов.* Серия: Гуманитарные науки. 2013; № 3: 235–240.
7. Власова И.В., Нечаева А.А. Метод «Круглого стола» как эффективное средство развития и формирования профессиональных компетенций студентов в техническом вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 5: 169–172.

References

1. Elovskaya S.V. Ispol'zovanie interaktivnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku v VUZe. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; № 176: 39-45.
2. Abzalova S.A., Nelyubina E.A. Interaktivnye metody obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2014; № 10: 257-260.
3. 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*. 2018; № 6: 53-55.
4. Zamurueva N.A. Interaktivnye metody obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Obrazovanie i nauka bez granic: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya*. 2018; № 7: 284-289.
5. Drozdov D.A. Vliyanie mozgovogo shturma na ponimanie prochitannogo u izuchayuschih anglijskih yazyk kak inostrannyj. *Lingvistika i lingvodidaktika v svete sovremennyh nauchnyh paradigm*. 2020; № 3: 339-344.
6. Scherbatyh L.N. Metod Case-Study v obuchenii anglijskomu yazyku starsheklassnikov. *Izvestiya vuzov.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; № 3: 235-240.
7. Vlasova I.V., Nechaeva A.A. Metod «Kruglogo stola» kak `effektivnoe sredstvo razvitiya i formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov v tehnicheskom vuze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 5: 169-172.

Статья поступила в редакцию 07.03.23

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-85-88

Тен М.Г., *senior teacher, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: manana2008@gmail.com*
Maksimova S.V., *senior teacher, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: svima@ngs.ru*
Subbotina I.V., *senior teacher, Novosibirsk State University of Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: is28@ngs.ru*

CURRENT PROBLEMS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF CORRESPONDENCE AND EVENING STUDENTS IN CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION. The article highlights actual problems of formation of professional competencies of students of the evening-correspondence form of education in a construction university, which arose in the process of graphic training in the context of the intensification of the educational process with a change in the modern paradigm with a focus on the digitalization of education. The solution of the problem is based on an integrated approach, where digital distance technologies become the main reference points, including educational and methodological materials of various forms in the Moodle system (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), educational content of an engineering and computer graphics teacher, the use of modern tools for solving learning tasks (programs Compass 3D, Renga), remote forms of interaction with students in an interactive environment (social networks, BigblueButton system).

Key words: **part-time students, integrated approach, professional competencies, distance technologies, interactive environment, digitalization**

М.Г. Тен*, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (СИБСТРИН), г. Новосибирск, E-mail: manana2008@gmail.com*
С.В. Максимова*, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (СИБСТРИН), г. Новосибирск, E-mail: svima@ngs.ru*
И.В. Субботина*, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (СИБСТРИН), г. Новосибирск, E-mail: is28@ngs.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНО-ВЕЧЕРНЕЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья освещает актуальные проблемы формирования профессиональных компетенций студентов заочно-вечерней формы обучения в строительном вузе, возникшие в процессе графической подготовки в условиях интенсификации учебного процесса при изменении современной парадигмы с ориентацией на цифровизацию образования. Основная задача исследования – систематизировать педагогический опыт по проблеме обучения графическим дисциплинам в современных условиях, разработать комплексный подход, где главными ориентирами становятся цифровые дистанционные технологии, учитывающие особенности восприятия студентов различных возрастных групп. Разработанные дистанционные технологии содержат учебно-методические материалы разнообразных форм в системе Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) с многовариантными заданиями, включают учебный канал преподавателя инженерной и компьютерной графики. В рамках комплексного подхода применяется современный инструментарий решения учебных заданий (программы Компас 3D, Renga), дистанционные формы взаимодействия с обучающимися в интерактивной среде (социальные сети, система BigblueButton). Предложенные разработки позволяют студентам заочно-вечерней формы обучения успешно пройти траекторию усвоения графических дисциплин с преобладанием дистанционного формата и эффективно сформировать профессиональные компетенции.

Ключевые слова: **студенты заочно-вечерней формы обучения, комплексный подход, профессиональные компетенции, дистанционные технологии, интерактивная среда, цифровизация**

Актуальность исследования продиктована возрастающей ролью вечерне-заочной формы обучения в системе высшего образования, с одной стороны, и недостаточной проработанностью форм и методов обучения для этой категории студентов, с другой.

Согласно опросам, проведенным среди абитуриентов в 2015–2016 учебном году, выяснились следующие предпочтения в выборе форм обучения (см. рис. 1).

Аналогичный опрос, проведенный в 2021–2022 учебном году, показал следующие результаты (см. рис. 2).

По результатам опросов можно сделать вывод, что наметилась устойчивая тенденция к возрастающему интересу к заочно-вечерней форме обучения. Это связано с экономической ситуацией в стране, а также цифровизацией образовательных технологий, которые позволили студентам в дистанционном формате успешно проходить все этапы обучения из любой точки страны.

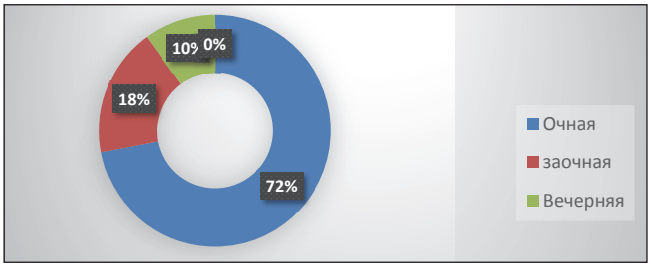


Рис. 1. Результаты опроса абитуриентов строительного вуза по их предпочтениям в выборе формы обучения (в % от общего числа участников)

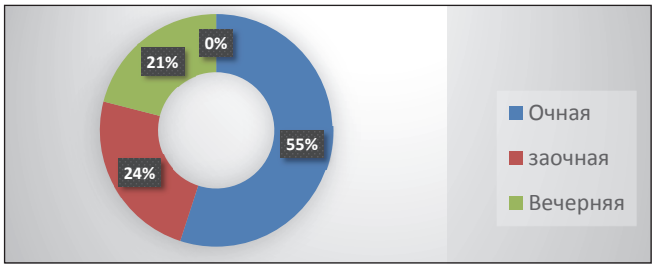


Рис. 2. Результаты опроса абитуриентов строительного вуза по их предпочтениям в выборе формы обучения (в % от общего числа участников)

В 2017–2018 учебном году доля студентов вечерне-заочной формы обучения составляла всего 27,2% (231 чел.) от общего числа поступивших в университет; в 2019–2020 учебном году достигла 47,2% (326 чел.) от общего количества поступивших; в 2021–2022 учебном году – 39,3% (342 чел.). В 2022–2022 учебном году наметилась обратная тенденция с сокращением студентов на вечерне-заочной форме – 29,1% (280 чел.).

Это связано с изменившимися правилами поступления на заочное отделение для популярного направления «Строительство», на которое стало возможным поступление лишь для получения второго высшего образования. Для компенсации значительных количественных потерь студентов были набраны две группы дистанционного формата – 127д и 128д, практические и лекционные занятия для которых проводятся в системе BigBlueButton, по субботам возможен смешанный формат. В группы было набрано 65 студентов, и в настоящее время ведется активная апробация этой формы обучения с применением разработанного на кафедре контента в цифровом образовательном пространстве вуза.

В распоряжении Правительства Российской Федерации от 02.12.2021 № 3227-р говорится, что «предусмотрено создание условий для функционирования информационно-образовательной среды, включающей электронные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объему, независимо от места нахождения обучающихся…» [1].

В итоге проведенных исследований мы поставили перед собой цель – создание качественного контента нового типа, который позволит в условиях заочно-вечерней формы обучения и наличия дистанционного формата реализовать формирование базовых и профессиональных компетенций специалиста-инженера. Для реализации поставленной цели поставлены следующие задачи:

1) разработка учебных курсов с применением учебно-методических материалов разнообразных форм с вариативными заданиями с цифровой среде вуза;

2) выявление эффективных средств и методов контроля знаний в дистанционном формате;

3) внедрение в учебные курсы видеоматериалов преподавателя инженерной и компьютерной графики, доступных в мировом пространстве.

Новизна заключается в создании уникального образовательного контента нового типа в цифровой среде вуза, который позволяет студентам заочно-вечерней формы осваивать графические дисциплины с применением современного инструментария. Разработанные курсы реализуют формирование компетенций специалиста-инженера с опорой на особенности восприятия студентов различных возрастных групп.

Работа имеет теоретическую значимость, так как выявляет современные подходы в обучении графическим дисциплинам студентов различных возрастных групп и особенностей восприятия, углубляя содержание технологий обучения начертательной геометрии. Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования при обучении студентов заочно-вечерней формы в учебном процессе Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрина) при положительных и доказанных результатах освоения графических дисциплин.

Эффективные способы применения алгоритмов цифровой образовательной среды в учебном процессе предложены рядом исследователей. А.А. Темербекова, Н.Г. Кудрявцев, анализируя использование сетевого образовательного пространства на базе регионального вуза, делают выводы, что интернет-сети являются эффективным средством обучения. Они выделяют систему Moodle, социальную сеть «ВКонтакте», а также технологию e-learning (систему управления обучением) [2].

Н.В. Вакулева с соавторами считает, что дистанционное образование «носит глобальный характер», все больше и больше приближается к индустрии и является одной из самых эффективных форм образования [3].

Актуальные вопросы цифровизации освещены в работах В.А. Позднякова. Автор выделяет компоненты цифровой образовательной среды: комплекс информационных образовательных ресурсов; совокупность технологических средств (компьютеры, средства связи, иное оборудование); педагогические технологии, обеспечивающие обучение в современной образовательной среде. В.А. Поздняков также полагает, что «цифровое образовательное пространство в значительной мере избавляет как учащихся, так и учителей от бумажной волокиты, горы бумаг и книг. Их заменяет компьютер» [4].

В.М. Розин считает, что информационные ресурсы нужно применять умело, так как есть риск в ослаблении мыслительных способностей обучающихся и проблем, связанных с социализацией [5].

В последнее время проводятся исследования по способностям к обучению людей разных возрастных групп, причем они ведутся на стыке нескольких наук: педагогики, физиологии, психологии. Нейропсихолог и педагог В.А. Дубынин, исследуя способности к обучению взрослых людей, полагает, что эта категория (заочники и вечерники) обладает лучшей мотивацией к обучению, они «благодатная почва» для обучения, но учебные задания должны быть практико-ориентированными [6].

Исследования по применению электронных образовательных ресурсов в обучении графическим дисциплинам с целью развития геометро-графической грамотности, пространственного мышления как залога качественного инженерного образования активно ведутся в нашей стране на протяжении последних лет.

Процессу формирования цифровой образовательной среды вузов при обучении инженерной и компьютерной графике посвящены исследования Вольхина К.А., Тен М.Г., Ермошкина, Э.В, Петуховой А.В., О.В. Болбат, Н.В. Зеленовской [7–13].

В своих исследовательских работах авторы подчеркивают противоречия, которые возникли между изменениями в содержании образовательных программ, необходимостью внедрения цифровых технологий и низкими индексами цифрового развития локальных образовательных сред кафедр инженерных дисциплин, а также недостаточной разработанностью соответствующих учебных ресурсов. Авторы отмечают также противоречия, возникающие между содержанием образовательных программ по начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике, и низким уровнем знаний по геометрии и черчению, недостаточной сформированностью пространственных представлений, что связано с этапами образования, предшествующими поступлению в вуз.

А.В. Петухова, описывая специфику образовательного пространства графической кафедры, подчеркивает, что «формирование актуальной цифровой информационной среды является одним из важнейших условий её эффективного функционирования». Автор высказывает мнение о необходимости проведения целенаправленных мероприятий по формированию цифрового образовательного пространства кафедр графического цикла [11, с. 2786].

О.В. Болбат, Т.В. Андрюшина, рассматривая структуру и содержание инженерной подготовки студентов заочного отделения Сибирского государственного университета путей сообщения, пишет, что для организации успешной работы преподавателями кафедры графики были разработаны электронные образовательные ресурсы в дистанционной среде Moodle по трем направлениям, в том числе по использованию графических средств для выполнения учебных работ (автокад). Курсы представлены электронными учебными пособиями и тестами, шаблонами для выполнения заданий [12].

Н.В. Зеленовская полагает, что применение графических систем при обучении инженерной графике в рамках цифровой среды вуза позволяет значительно улучшить восприятие студентами инженерных моделей и развить их творческие способности, независимо от их уровня подготовки [13, с. 58]

Анализируя работы коллег и собственный педагогический опыт, мы пришли к выводу, что в цифровой среде строительного вуза для работы со студентами заочно-вечерней формы обучения, в том числе дистанционного формата, необходимо сформировать цифровой контент особого содержания (учебные ресурсы), который позволил бы обучающимся успешно осваивать учебные программы, формировать необходимые компетенции специалиста-инженера в удаленном доступе с опорой на содержание учебных ресурсов. Эти ресурсы при обеспечении студентов заочно-вечерней формы обучения необходимой информацией по всем этапам учебного процесса должны способствовать взаимодействию обучающихся с преподавателем в интерактивном режиме, а также учитывать особенности восприятия различных категорий обучающихся (в том числе возрастных) и их предпочтения в выборе средств обучения.

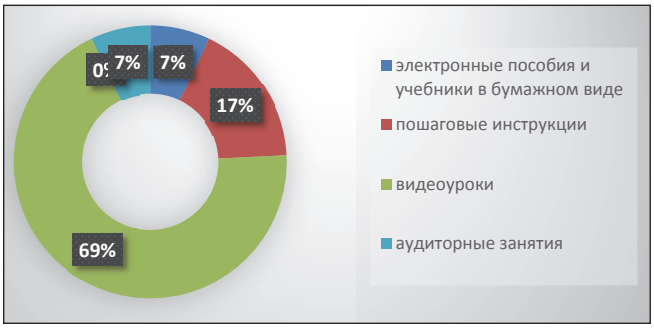


Рис. 3. Результаты опроса студентов заочно-вечерней формы обучения о предпочтениях в выборе средств обучения (в % от общего числа участников)

Опросы, проведенные в группах студентов заочно-вечерней формы обучения, показали, что 68% от числа опрошенных (всего было опрошено 210 студентов) предпочитают получать информацию в форме видеоуроков, Семнадцать % активно пользуются пошаговыми инструкциями, электронные пособия и учебники в бумажном виде привлекают семь % учащихся, а аудиторные занятия готовы посещать также семь % обучающихся (см. рис. 3).

Такие результаты подтверждают мнение, что информация, преподнесенная в форме видеоурока, позволяет скомпенсировать недостаточный уровень пространственных представлений студентов технических специальностей разных возрастных категорий за счет корреляции абстрактного восприятия чувственными образами [8].

Реализация задач по созданию цифрового образовательного контента кафедры ИиКГ (инженерной и компьютерной графики) проводилась постепенно, но ее активный этап начался в 2018–2019 учебном году, когда кафедра была переименована из кафедры начертательной геометрии и инженерной графики в кафедру инженерной и компьютерной графики. Анализ дискуссионных материалов международных и общероссийских конференций, материалов монодисциплинарного журнала «Геометрия и графика» по проблеме графической подготовки выявил путь трансформации технологии обучения на кафедре. Было принято решение о разработке курсов в системе Moodle с разнообразным содержанием, которые могут обеспечить освоение учебных программ в смешанном формате для студентов дневной формы обучения и в дистанционном формате для студентов заочной и вечерней формы обучения. В период 2020–2021 учебного года дистанционный формат углублял свое содержание и проходил активную апробацию, что связано с условиями локдауна и возрастающей ролью этой формы для студентов всех форм обучения.

На данный момент на кафедре инженерной и компьютерной графики создано три курса, в рамках которых размещено 20 электронных пособий с гипертекстом, 480 вариантов практических заданий, которые сопровождаются пошаговыми анимированными инструкциями и видеоматериалами. Обязательные задания имеют три уровня сложности для студентов различных форм обучения. Первый уровень сложности разработан для студентов заочно-вечерней формы, что позволяет им в условиях временных ограничений осваивать курс по графическим дисциплинам в дистанционном формате. Все материалы разработаны преподавателями кафедры инженерной и компьютерной графики, соответствуют программам обучения и адаптированы для аудиторной, дистанционной и самостоятельной работы студентов всех форм обучения.

Для студентов заочно-вечерней формы разработаны практико-ориентированные задания, которые помогают им, применяя графические редакторы как инструментарий инженерной подготовки, осваивать курс «Инженерная и компьютерная графика». К таким заданиям можно отнести построение информационной модели здания и создание по ней проектной документации. Это задание третьего семестра, и оно выполняется в BIM системе Renga. Для освоения графических редакторов, в том числе системы Renga, создан авторский курс преподавателя дисциплины «Инженерная и компьютерная графика». В настоящее время в раздел «Renga» помещены 33 видеоурока.

Важной особенностью видеоуроков, разработанных на кафедре, является их компактность и возможность просмотра в любое удобное для студентов время, что особенно актуально для студентов заочно-вечерней формы обучения, а также дистанционного формата. Эта особенность делает обучение более комфортным и создает ситуацию успеха. Видеоуроки являются частью преподавательского контента и внедрены в учебные курсы в виде ссылок на видеоресурс Ютьюб. В настоящее время в учебном канале находятся 300 видео в открытом доступе, которые сгруппированы в виде 28 плейлистов. В канал помещены уроки для самостоятельного освоения графических систем, которые применяются как инструментарий выполнения учебных заданий по инженерной и компьютерной графике (AutoCAD, AutoCAD Architectura, Revit, Renga, Компас 3D). Более половины уроков посвящены теории освоения начертательной геометрии, инженерной графики, причем с использованием классических методов и методов компьютерного моделирования.

Важным компонентом цифровой образовательной среды кафедры инженерной и компьютерной графики являются пошаговые инструкции, а также презентации с демонстрацией алгоритмов выполнения обязательных заданий. Освоение каждой темы контролируется тестовыми заданиями, а по завершении курса студенты проходят итоговое тестирование. Студенты, обучающиеся по заочно-вечерней системе, в том числе в дистанционном формате, имеют возможность пройти контрольные тестирования в системе Big Blue Button в удаленном доступе. В текущем 2022–2023 учебном году курсы, размещенные в системе Moodle, имеют эффективные и разнообразные средства обучения, позволяя контролировать уровень освоения учебных программ с помощью тестовых заданий и контрольных работ.

Средством взаимодействия с преподавателем является система Big Blue Button, в которой проводятся практические и лекционные занятия, и выполняется прием экзаменов в дистанционном формате. Важно, что любое занятие можно записать, и студенты могут с ним ознакомиться в любое удобное для них время.

Таким образом, в период с 2018 по 2023 год в цифровой среде строительного вуза был создан уникальный комплексный образовательный контент по инженерной и компьютерной графике для студентов строительного вуза. Контент адаптирован к применению для студентов заочно-вечерней формы обучения и дистанционного формата и полностью соответствует актуальным требованиям системы высшего образования, обеспечивая формирование необходимых компетенций специалиста-инженера. Значительный и разнообразный объем материалов, предназначенных для самостоятельного освоения в дистанционном формате, создает условие для развития познавательной активности обучающихся различных возрастных групп и категорий обучения. Важным фактором успешности обучения является возможность доступа к учебным материалам из любой точки нашей страны и с любого устройства. Следует выделить также ориентированность на практико-содержательные задания, которые позволяют повысить уровни мотивации к обучению студентов заочно-вечерней формы.

Уникальность осуществляемых на кафедре разработок заключается в комплексности, где в учебные курсы кафедры инженерной и компьютерной графики внедрены видеоматериалы преподавателя кафедры, размещенные на общедоступном ресурсе Ютьюб. Важно, что комплексный учебный контент позволяет полностью провести процесс обучения в дистанционном формате, его содержание разнообразно и адаптировано к студентам различных возрастных категорий и уровней восприятия графической информации.

Все учебные материалы, разработанные в рамках проекта, прошли апробацию в учебном процессе Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрине) и доказали свою эффективность.

Данные мониторинга результатов обучения студентов заочно-вечерней формы показывают рост качественной успеваемости, который наблюдается после создания комплексного учебного контента с внедрением в него видеоуроков, размещенных на Ютьюбе. Согласно данным деканата по трем учебным группам (121з, 122з, 123з) в 2017–2018 учебном году, 20% студентов сдали первую учебную сессию на оценки «отлично» и «хорошо», а 41% не были допущены до сессии. В 2021–2022 учебном году оценки «отлично» и «хорошо» получили уже 45% студентов, 35% не были допущены до сессии из-за отсутствия обязательных заданий.

Результаты зимней сессии 2022–2023 учебного года по курсу «Инженерная и компьютерная графика. Часть 1» в группах 127д и 128д показали, что 60% студентов успешно справились с учебными задачами, причем 45% сдали сессию на «хорошо» и «отлично», 20% получили оценку «удовлетворительно». Вместе с тем 35% студентов не были допущены до сессии, так как не выполнили обязательные работы. В большей мере это связано с недостаточной мотивацией к обучению, загруженностью на работе, и лишь незначительная часть причиной проблем называют неготовность к получению знаний в выбранном формате обучения. Значимой причиной затруднений студентов являются проблемы цифровизации среды, где эти они проживают.

По итогам исследований можно сделать вывод, что цель исследования по созданию качественного контента нового типа для обучения студентов заочно-вечерней формы достигнута. Новый образовательный ресурс реализовал задачи создания учебных курсов с различными формами обучения, вариативными заданиями в цифровой среде вуза. В учебно-методических материалах активно применяется видеоформат, который доказал свою эффективность в процессе обучения. Выявлены и апробированы эффективные средства контроля знаний, доступные в удаленном доступе.

Вместе с тем мы считает, что исследования необходимо продолжить в направлении дальнейшей трансформации цифрового образовательного пространства кафедры в направлении насыщения электронной образовательной среды материалами в различных форматах, с расширением видеоформата. Особое внимание должно быть уделено заданиям с практико-ориентированным содержанием, разработке заданий с различным уровней сложности. Подобные педагогические мероприятия позволят повысить мотивацию к обучению студентов старших возрастных групп заочно-вечерней формы. В рамках цифрового образовательного пространства кафедры инженерной и компьютерной графики целесообразно продолжить использование двух ресурсов: локальной образовательной среды вуза и мирового образовательного пространства (Ютьюб). Исследования могут быть использованы для развития цифровой среды учебно-методической базы НГАСУ, а также кафедр графического цикла в любом регионе нашей страны, ориентированных на обучение современным концепциям проектирования.

Библиографический список

1. *Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации*: распоряжение Правительства Российской Федерации от 02 дек. 2021 г. № 3427-р. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070025
2. Темербекова А.А., Кудрявцев Н.Г. Использование социальных сетей в качестве интерактивного средства обучения студентов вуза. *Вестник Тверского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2019; № 1 (46): 246–257.

3. Вакулева Н.В., Семенова В.В., Фирсова В.М. Дистанционное обучение в системе MOODLE: возможности и перспективы. *Информация и образование: границы коммуникации*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет. 2011; № 3 (11): 95–98.
4. Поздняков В.А. Цифровизация образования: некоторые актуальные вопросы. *Педагогика, психология и общество*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 2021: 24–28.
5. Розин В.М. Цифровизация в образовании (по следам исследования «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования»). *Мир психологии*. 2021; № 1-2 (105): 104–115.
6. Дубынин В.А. *Мозг и его потребности: От питания до признания*. Москва: Алпина нон-фикшн. 2021.
7. Вольхин К.А. Влияние цифровых технологий на содержание инженерной графической подготовки студента строительного вуза. *Экономические системы: целевые ориентиры в условиях четвертой промышленной революции*: материалы международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2021: 14–19.
8. Тен М.Г., Ермошкин Э.В. Оптимизация графической подготовки студентов строительного вуза в условиях цифровизации образования. Мир науки, культуры, образования. 2022; № 2 (93): 134–137.
9. Тен М.Г. Решение актуальных проблем модернизации преподавания графических дисциплин. *Актуальные проблемы модернизации высшей школы: модернизация отечественного высшего образования в контексте национальных традиций*: материалы международной научно-методической конференции. Новосибирск, 2019: 275–278.
10. Тен М.Г. Формирование профессиональных компетенций студентов технических специальностей в процессе графической подготовки. *Геометрия и графика*. 2015; Т. 3, № 1: 59–63.
11. Петухова А.В. Образовательное пространство кафедры графического цикла в условиях глобальной цифровизации образования. *Профессиональное образование в современном мире*. 2019; Т. 9, № 2: 2786–2794.
12. Болбат О.В., Андрюшина Т.В. Опыт организации работы студентов-целевиков заочного отделения по графическим дисциплинам. *Актуальные проблемы модернизации высшей школы: резервы отечественной высшей школы в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов*: материалы XXXI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Издательство «СГУПС», 2020: 18–22.
13. Зеленовская Н.В., Филимонов Н.С. Практическая реализация творческой мысли студента в процессе графической подготовки. *Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы*: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Брест: БрГУ, 2016: 58–61.

References

1. *Strategicheskoe napravlenie v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, otnosyaschejsya k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii*: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 02 dek. 2021 g. № 3427-r. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070025
2. Temerbekova A.A., Kudryavcev N.G. Ispol'zovanie social'nyh setej v kachestve interaktivnogo sredstva obucheniya studentov vuza. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2019; № 1 (46): 246-257.
3. Vakuleva N.V., Semenova V.V., Firsova V.M. Distancionnoe obuchenie v sisteme MOODLE: vozmozhnosti i perspektivy. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacii*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet. 2011; № 3 (11): 95-98.
4. Pozdnyakov V.A. Cifrovizaciya obrazovaniya: nekotorye aktual'nye voprosy. *Pedagogika, psihologiya i obschestvo*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov, 2021: 24-28.
5. Rozin V.M. Cifrovizaciya v obrazovanii (po sledam issledovaniya «Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya»). *Mir psihologii*. 2021; № 1-2 (105): 104-115.
6. Dubynin V.A. *Mozg i ego potrebnosti: Ot pitaniya do priznaniya*. Moskva: Alpina non-fikshn. 2021.
7. Vol'hin K.A. Vliyanie cifrovyh tehnologij na soderzhanie inzhenernoj graficheskoj podgotovki studenta stroitel'nogo vuza. *`Ekonomicheskie sistemy: celevye orientiry v usloviyah chetvertoj promyshlennoj revolyucii*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk, 2021: 14-19.
8. Ten M.G., Ermoshkin `E.V. Optimizaciya graficheskoj podgotovki studentov stroitel'nogo vuza v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022; № 2 (93): 134-137.
9. Ten M.G. Reshenie aktual'nyh problem modernizacii prepodavaniya graficheskih disciplin. *Aktual'nye problemy modernizacii vysshej shkoly: modernizaciya otechestvennogo vysshego obrazovaniya v kontekste nacional'nyh tradicij*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Novosibirsk, 2019: 275-278.
10. Ten M.G. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov tehnicheskih special'nostej v processe graficheskoj podgotovki. *Geometriya i grafika*. 2015; T. 3, № 1: 59-63.
11. Petuhova A.V. Obrazovatel'noe prostranstvo kafedry graficheskogo cikla v usloviyah global'noj cifrovizacii obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2019; T. 9, № 2: 2786-2794.
12. Bolbat O.V., Andryushina T.V. Opyt organizacii raboty studentov-celevikov zaochnogo otdeleniya po graficheskim disciplinam. *Aktual'nye problemy modernizacii vysshej shkoly: rezervy otechestvennoj vysshej shkoly v sovershenstvovanii professional'noj podgotovki specialistov*: materialy XXXI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk: Izdatel'stvo «SGUPS», 2020: 18-22.
13. Zelenovskaya N.V., Filimonov N.S. Prakticheskaya realizaciya tvorcheskoj mysli studenta v processe graficheskoj podgotovki. *Innovacionnye tehnologii v inzhenernoj grafike: problemy i perspektivy*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Brest: BrGU, 2016: 58-61.

Статья поступила в редакцию 27.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-88-90

Fortova L.K., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation (Vladimir, Russia), E-mail: filk33@mail.ru*
Naumov I.P., *postgraduate, Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ivan.naum2017@yandex.ru*

PROBLEMS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF TEENAGERS IN A SPORTS CAMP. The article presents an analysis of problems of environmental education of young athletes on the basis of the sports camp and the development of their culture of respect for nature. Among the most important problems there are the following: disinterest of coaches and instructors in the development of environmental culture of their students, the lack of necessary methodological tools, poor infrastructure development, also a special emphasis is placed on the lack of necessary material base for theoretical and practical training. On an example of sports camp in the Vladimir area ways of the decision of the revealed problems which are based on consolidation of efforts of the management of camp, trainers, interested parents, public organizations and scientific communities are designated. As the priority measures are designated: development of the Program of profile change, preparation of animation, relaxing actions; introduction of practice of ecological volunteering.

Key words: **environmental education, sports and recreation camp, young athletes, health-saving technologies, interactive pedagogical techniques**

Л.К. Фортова, *д-р пед. наук, канд. юрид. наук, проф., Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ), г. Владимир, E-mail: filk33@mail.ru*
И.П. Наумов, *аспирант, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ), г. Владимир, E-mail: ivan.naum2017@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОГО ЛАГЕРЯ

Статья посвящена анализу проблем экологического воспитания юных спортсменов на базе спортивного лагеря и развитию у них культуры бережного отношения к природе. К числу важнейших проблем отнесены следующие: незаинтересованность тренеров и инструкторов в развитии экологической культуры их воспитанников, отсутствие необходимого методического инструментария, слабое развитие инфраструктуры. Также особый акцент сделан на отсутствии необходимой материальной базы для проведения теоретических и практических занятий. На примере работы спортивного лагеря во Владимирской области обозначены пути решения выявленных проблем, которые основываются на консолидации усилий руководства лагеря, тренеров, заинтересованных родите-

лей, общественных организаций и научных сообществ. В качестве приоритетных мер обозначено следующее: разработка Программы профильной смены, подготовка анимационных, расслабляющих мероприятий; введение практики экологического волонтерства.

Ключевые слова: **экологическое воспитание, спортивно-оздоровительный лагерь, юные спортсмены, здоровьесберегающие технологии, интерактивные педагогические методики**

Современный человек сталкивается с вызовами, механизмы преодоления которых не выработали предыдущие поколения. Это и системный кризис, охвативший все сферы общества, и колоссальные информационные нагрузки, и постоянные стрессы, обусловленные несоответствием анатомо-физиологических, эмоциональных и духовных характеристик личности показателям антропогенных экосистем, его окружающих. Все это приводит к нарушениям здоровья, хроническим заболеваниям, препятствующим полноценной реализации личностного потенциала на благо социума. Особенно негативно проживание в экологически агрессивных средах влияет на спортсменов-подростков, поскольку, овладевая спортивным мастерством, они зачастую сталкиваются с чрезмерными для их возраста физическими и психоэмоциональными нагрузками. Ученые, анализирующие вызовы эпохи, отмечают, что для юных спортсменов крайне важно овладение основами экологических знаний [1], навыками восстановления и поддержания здоровья с использованием естественных факторов [2], технологиями гармоничного развития личности в соответствии с природными закономерностями [3]. Необходимость экологического воспитания молодых спортсменов подчеркивалась в Повестке 21 олимпийского движения, принятой на сессии МОК в 1999 г. В этом документе также отмечалось, что экология выступает краеугольным камнем современного олимпийского движения наряду со спортом и культурой [4]. Изучая вклад спортивных организаций в формирование массовой экологической культуры, ряд авторов утверждает, что спорт обладает значительным потенциалом воздействия, и «позеленение» сознания спортсменов-чемпионов может привести к значительным сдвигам в менталитете миллионов их поклонников и способствовать решению таким образом многих экологических проблем как на локальном уровне местных сообществ, так и в мире в целом [5].

Цель статьи – провести анализ проблем экологического воспитания юных спортсменов на базе спортивного лагеря. Объект исследования – экологическое воспитание юных спортсменов на базе спортивного лагеря.

Задачи исследования: 1) выявить особенности воспитательной работы со спортсменами в спортивном лагере; 2) обозначить проблемы экологического воспитания юных спортсменов; 3) обосновать пути решения выявленных проблем.

Методы исследования: анализ, синтез, абстракция, систематизация, обобщение.

Анализ литературных источников и собственный опыт показали, что важнейшим инструментом экологического воспитания подростков может выступать спортивно-оздоровительный лагерь при условии, что организаторы спортивных сборов осознают необходимость подобного рода воспитательной работы с юными спортсменами и владеют необходимыми знаниями и методиками [6; 7]. Методисты отмечают, в спортивном лагере складываются благоприятные условия для развития экологического сознания и мировоззрения молодого человека, трансформации его системы ценностей, поскольку он находится вне контактов с привычной средой, на него в значительно меньшей степени влияют устоявшиеся стереотипы потребительского поведения и групповые нормы, благотворное влияние оказывают природные ландшафты и продуманный режим дня [7; 8].

Изучение воспитательной работы со спортсменами в спортивно-оздоровительных лагерях и профильных спортивных сменах, а также литературных источников позволили определить главные проблемы, с которыми сталкиваются организаторы при разработке и реализации программ экологического воспитания юных спортсменов. Основной проблемой является низкая мотивация к данному виду педагогической деятельности у тренеров и инструкторов, а именно их роль является определяющей при выборе видов деятельности их воспитанников в лагере и стимулирующей интерес спортсменов к различным аспектам экологии и валеологии [9]. Вторая проблема связана с отсутствием методических пособий, адаптированных для молодых спортсменов, в которых главное внимание уделялось бы самомониторингу, исследованию факторов, влияющих на здоровье и спортивные результаты, реабилитационно-восстановительным технологиям и методикам повышения качества жизни спортсмена. Для проведения ряда мероприятий, прежде всего эколого-психологических тренингов и экологических практикумов, необходимы квалифицированные специалисты, которые могут быть недоступны в силу различных причин [10]. Отмечается также, что не во всех лагерях есть необходимая материальная база для проведения теоретических и практических занятий [11].

Возможные пути решения данных проблем были рассмотрены на примере профильных спортивных смен для юных волейболистов в детском оздоровительном лагере «Лесной городок». Детский оздоровительный лагерь расположен в Ковровском районе Владимирской области в 14 километрах от города Коврова на правом берегу реки Клязьмы. Корпуса лагеря занимают вторую надпойменную террасу в экосистеме смешанного леса с преобладанием сосен. С высокой террасы открывается вид на живописную обширную пойму – идеальное место для занятий оздоровительными процедурами и проведения медитаций. Инфраструктура лагеря включает, кроме жилых корпусов, рассчитанных на 240 детей, столовую, клуб, открытые спортивные площадки, летний павильон для тихих игр. Лагерь обладает обширной ухоженной территорией с беседками, качелями, скамейками, оборудованной костровой зоной.

Руководство лагеря считает экологическое воспитание приоритетным направлением воспитательной работы, поэтому все виды деятельности с детьми, предусмотренные в программе работы лагеря, насыщены экологическим содержанием. В течение ряда лет (с 2010 по 2018 год) тренеры вместе со старшими детьми участвовали в эколого-краеведческих экспедициях общественного движения «Школа Природы», во время которых приобрели необходимый опыт и «вкус» к проведению занятий, способствующих не только укреплению здоровья спортсменов, но и получению системных экологических знаний. Участие в семинарах и конференциях, проводимых на базе «Школы Природы», привело к осознанию целей и задач экологического воспитания, прежде всего, к необходимости формирования экологической культуры юных воспитанников, нравственных норм и системы ценностей, определяющих экологическую личность. В экспедициях «Школы Природы» в качестве преподавателей принимали участие ученые-экологи из научно-исследовательских институтов системы РАН и ведущих университетов Москвы и Санкт-Петербурга, а также известные педагоги и психологи. Постоянное взаимодействие тренеров с этими высококвалифицированными профессионалами позволило им разработать практикум по экологии человека, адаптированный к потребностям молодых спортсменов, а также овладеть разнообразными личностно ориентированными здоровьесберегающими интерактивными педагогическими технологиями.

Первым шагом по формированию системы экологического воспитания юных спортсменов на базе спортивного лагеря стала разработка Программы профильной смены, которая включала, кроме собственно физкультурно-спортивной подготовки, виды деятельности, прямо или опосредованно связанные с различными разделами экологии. Образовательный раздел программы базируется на двух составляющих: экологическом практикуме и кратком теоретическом курсе, проводимом в активных формах с использованием технологии педагогических мастерских. В течение смены дети проживали три мастерских ценностно-смысловых ориентаций («Четыре закона из жизни кошки», «Адаптация». «Я, жизнь, которая…») по методике, разработанной Н.И. Беловой [12]. Включение педагогических мастерских в контекст образовательных программ спортивного лагеря позволяет юным спортсменам в короткие сроки (и очень активно) познакомиться с основными принципами и законами, лежащими в основе как аутэкологии, так и глобальной экологии. Но, что более важно, эти мастерские создают условия для вживания их участников в экологическую этику (во многом парадоксальную для детей, выросших в обществе потребления) для познания непреложности экологического императива, осознания своих имеющихся установок, их корректировки или даже отказа от них во имя «примерки» и принятия новых. Неотъемлемой составляющей образовательного раздела является также тренинг по здоровому образу жизни, включающий такие значимые для молодого спортсмена аспекты, как рациональное спортивное питание и планирование режима дня.

В программе предусматривалось значительное количество времени (не менее 1,5 –2 часов в день) для проведения коррекционно-восстановительных мероприятий. Среди разнообразных методик, используемых тренерами в процессе спортивной подготовки юных волейболистов, наиболее важное место занимают цигун и медитации в гармоничных ландшафтах. Для занятий цигун (по системе «Шесть иероглифов») была подготовлена специальная площадка, защищенная от ветра и изолированная от лишних шумов. Занятия проводились рано утром и по желанию детей после окончания вечерней тренировки. Спортсмены после недели регулярных занятий отмечали, что быстрее происходит восстановление после высоких физических нагрузок, повышается жизненный тонус, улучшается настроение. Мотивацией освоения комплекса «Шесть иероглифов» для многих детей явилось осознание, что это действенный метод психической саморегуляции в период высоких физических и эмоциональных нагрузок.

Важнейшим разделом программы любого детского оздоровительного лагеря является анимационный, вызывающий у детей наибольшее количество положительных эмоций и максимально способствующий релаксации и восстановлению организма после напряженной тренировочной деятельности. Для проведения анимационных занятий различной направленности в окрестностях лагеря был проложен маршрут 4-километровой прогулочной экологической тропы. Экологическая тропа рассматривается многими специалистами как мощнейшее средство формирования экологического сознания [6; 13]. Разработанная инструкторами лагеря тропа идет вдоль реки Клязьмы, при этом чередуются живописные ландшафты: многоцветная пойма Клязьмы сменяется сосновым бором, затем идет фрагмент смешанного леса, и маршрут заканчивается в старинном селе Любец. На тропе предусмотрено пять станций-остановок, на которых дети задерживаются на 15–20 минут и в зависимости от погодных условий получают различную стимульную информацию, играют, отдыхают, медитируют, занимаются живописью, фото-, киносъемкой. Во время похода по экологической тропе инструкторы используют методику «погружения в природу», описанную в работах Дж. Корнелла [14].

Овладение основами экологической этики, изменение ценностных установок немыслимо без практической деятельности, поэтому составной частью программы является экологическое волонтерство. Юные спортсмены принимают активное участие в поддержании и развитии инфраструктуры лагеря, поддержании порядка на экологической тропе. Запланирован выезд спортсменов в Национальный парк «Мещера» для оказания посильной помощи этому природоохранному объекту.

При разработке Программы экологического воспитания юных спортсменов в спортивном лагере учитывался ряд моментов. Так, в распорядке каждого дня должны быть предусмотрены разные типы экологических занятий; все мероприятия должны быть согласованы с учебно-тренировочным процессом так, чтобы распорядок дня не был перегружен, и дети имели достаточное количество свободного личного времени для общения, самостоятельных наблюдений, размышлений и самообслуживания; программа должна носить целостный характер и достигать заявленных целей.

Для осуществления данной программы была создана необходимая инфраструктура: в летнем игровом павильоне разместилась экологическая лаборатория, в оборудовании которой приняли участие руководство Ковровской технологической академии и ученые, входящие в объединение «Школа Природы»; в нижней, тихой части лагеря была размещена площадка для занятий йогой и цигун, разработаны переносные аншлаги для маркировки экологической тропы. Деятельное участие в создании новых объектов инфраструктуры лагеря принимали и сами спортсмены, и их родители.

Проведенные исследования в спортивном лагере «Лесной городок» показали, что проблемы, возникающие при реализации различных программ экологического воспитания спортсменов, можно разрешить путем консолидации усилий руководства лагеря, тренеров, заинтересованных родителей, общественных организаций и научных сообществ.

Библиографический список

1. Корнев С.В. Воспитание юных спортсменов. *E-Scio*. 2021; № 5 (56). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-yunyh-sportsmenov
2. Лучкин И.О., Чернец Е.Р., Кызласов Е.Г. Экология физической культуры и спорта. *E-Scio*. 2021; № 5 (56). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologiya-fizicheskoy-kultury-i-sporta
3. Малах О.Н., Глинка Д.Д., Дударев А.Н. К вопросу о формировании культуры здорового образа жизни у учащихся-спортсменов. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2020; № 1 (26). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-kultury-zdorovogo-obraza-zhizni-u-uchaschihsya-sportsmenov
4. Захарова Л.И. Охрана окружающей среды и здоровья человека в процессе развития спортивной деятельности. *Актуальные проблемы российского права*. 2014; Ч. 1, № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ohrana-okruzhayuschey-sredy-i-zdorovya-cheloveka-v-protsesse-razvitiya-sportivnoy-deyatelnosti-ch-1
5. Калинкин Л.А., Малашенко Д.К., Бобков Г.А., Морозов В.Н. и др. Экоспорт и экоспортивная наука. *Вестник спортивной науки*. 2013; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekosport-i-ekosportivnaya-nauka
6. Варнавских Е.А., Ляпин В.А., Козырева Ф.У. Формы летнего отдыха и оздоровления детей и подростков (обзор литературы). *ОНВ*. 2015; № 1 (138). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-letnego-otdyha-i-ozdorovleniya-detey-i-podrostkov-obzor-literatury
7. Курамагомедов К.Ш. Спортивно-оздоровительный лагерь в структуре дополнительного физкультурного образования. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки.* 2012; № 4 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sportivno-ozdorovitelnyy-lager-v-strukture-dopolnitelnogo-fizkulturnogo-obrazovaniya
8. Кениспаев Ж.К., Тобоев А.И. Педагогические принципы формирования экологического сознания человека. *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2015; № 1 (39): 132–137.
9. Корнев С.В. Воспитание юных спортсменов. *E-Scio*. 2021; № 5 (56). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-yunyh-sportsmenov
10. Камнев А.Н., Манукян Е.Л., Белухина Е.В. Детский лагерь – подбор и подготовка кадров. История и современность. *Народное образование*. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-lager-podbor-i-podgotovka-kadrov-istoriya-i-sovremennost
11. Мареева А.С. Дополнительное образование в детском оздоровительном лагере в контексте неформальности и формальности. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-v-detskom-ozdorovitelnom-lagere-v-kontekste-neformalnosti-i-informalnosti
12. Белова Н.И., Наумова Н.Н. *Экология в мастерских*. Санкт-Петербург: Паритет, 2004.
13. Чижова В.П., Петрова Е.Г., Рыбаков А.В. Экологическое образование (учебные тропы). *Общество и природа*. Москва: МГУ, 1981: 35–46.
14. Корнелл Дж. Радуясь природе: игры и занятия на природе для всех возрастов. *Вестник АсЭкО*. 2004; № 2-4.

References

1. Kornev S.V. Vospitanie yunyh sportsmenov. *E-Scio*. 2021; № 5 (56). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-yunyh-sportsmenov
2. Luchkin I.O., Chernec E.R., Kyzlasov E.G. `Ekologiya fizicheskoj kul'tury i sporta. *E-Scio*. 2021; № 5 (56). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologiya-fizicheskoy-kultury-i-sporta
3. Malah O.N., Glinka D.D., Dudarev A.N. K voprosu o formirovanii kul'tury zdorovogo obraza zhizni u uchaschihsya-sportsmenov. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 1 (26). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-kultury-zdorovogo-obraza-zhizni-u-uchaschihsya-sportsmenov
4. Zaharova L.I. Ohrana okruzhayuschej sredy i zdorov'ya cheloveka v processe razvitiya sportivnoj deyatel'nosti. *Aktual'nye problemy rossijskogo prava*. 2014; Ch. 1, № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ohrana-okruzhayuschey-sredy-i-zdorovya-cheloveka-v-protsesse-razvitiya-sportivnoy-deyatelnosti-ch-1
5. Kalinkin L.A., Malashenko D.K., Bobkov G.A., Morozov V.N. i dr. `Ekosport i `ekosportivnaya nauka. *Vestnik sportivnoj nauki*. 2013; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ekosport-i-ekosportivnaya-nauka
6. Varnavskih E.A., Lyapin V.A., Kozyreva F.U. Formy letnego otdyha i ozdorovleniya detej i podrostkov (obzor literatury). *ONV*. 2015; № 1 (138). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-letnego-otdyha-i-ozdorovleniya-detey-i-podrostkov-obzor-literatury
7. Kuramagomedov K.Sh. Sportivno-ozdorovitel'nyj lager` v strukture dopolnitel'nogo fizkul'turnogo obrazovaniya. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2012; № 4 (21). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sportivno-ozdorovitelnyy-lager-v-strukture-dopolnitelnogo-fizkulturnogo-obrazovaniya
8. Kenispaev Zh.K., Toboev A.I. Pedagogicheskie principy formirovaniya `ekologicheskogo soznaniya cheloveka. *Vestnik Altajskoj akademii `ekonomiki i prava*. 2015; № 1 (39): 132-137.
9. Kornev S.V. Vospitanie yunyh sportsmenov. *E-Scio*. 2021; № 5 (56). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-yunyh-sportsmenov
10. Kamnev A.N., Manukyan E.L., Beluhina E.V. Detskij lager' – podbor i podgotovka kadrov. Istoriya i sovremennost'. *Narodnoe obrazovanie*. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-lager-podbor-i-podgotovka-kadrov-istoriya-i-sovremennost
11. Mareeva A.S. Dopolnitel'noe obrazovanie v detskom ozdorovitel'nom lagere v kontekste neformal'nosti i formal'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 6 (79). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-obrazovanie-v-detskom-ozdorovitelnom-lagere-v-kontekste-neformalnosti-i-informalnosti
12. Belova N.I., Naumova N.N. *`Ekologiya v masterskih*. Sankt-Peterburg: Paritet, 2004.
13. Chizhova V.P., Petrova E.G., Rybakov A.V. `Ekologicheskoe obrazovanie (uchebnye tropy). *Obschestvo i priroda*. Moskva: MGU, 1981: 35-46.
14. Kornell Dzh. Raduyas' prirode: igry i zanyatiya na prirode dlya vseh vozrastov. *Vestnik As`EkO*. 2004; № 2-4.

Статья поступила в редакцию 03.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-90-92

Dibirov R.M., *postgraduate, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

TOURIST AND LOCAL HISTORY ACTIVITY OF STUDENTS AS AN EFFECTIVE MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION. The study shows how students majoring in tourist and local history can use their activities as an effective means in their patriotic education. The work reveals the necessity of intensifying the patriotism formation among modern students, including by this kind of activity means. The article studies some trends in the modern society development and, in particular, the education system, contributing to the use of tourism and local history activities in the process of students' patriotic education actualization. Further, its potential as a means of patriotic education is demonstrated. The most significant features of the relevant activities' main types are highlighted. The experience of using tourism and local history activities as a means of students' patriotic education in some Russian Federation regions is studied.

Key words: **patriotic education of students, extracurricular activities, tourist and local history activities, teacher, student**

Р.М. Дибиров, *аспирант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

На страницах статьи представлено исследование некоторых возможностей туристско-краеведческой деятельности обучающихся как эффективного средства их патриотического воспитания. Для этого в первую очередь доказывается необходимость интенсификации формирования патриотизма у современных учащихся, в том числе средствами такого рода деятельности. Изучаются некоторые тенденции развития современного общества и, в частности, системы образования, способствующие актуализации использования туристско-краеведческой деятельности в процессе патриотического воспитания учащихся. Далее демонстрируется её потенциал как средства патриотического воспитания. Освещаются наиболее существенные особенности основных видов соответствующей деятельности. Затем изучается опыт применения туристско-краеведческой деятельности как средства патриотического воспитания учащихся в некоторых регионах Российской Федерации.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание учащихся, внеурочная деятельность, туристско-краеведческая деятельность, учитель, ученик**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках данной статьи, обосновывается рядом объективных процессов, происходящих во всех сферах жизни человеческого общества. Во-первых, побочным следствием глубокой международной интеграции политики, экономики и культуры являются затруднения национальной самоидентификации подростков и молодёжи (А.А. Быков, Г.П. Долженко, А.М. Мусаева) [1, с. 24]. Во-вторых, контроль практически неограниченных информационных потоков, характерных для современного общества, на сегодняшний день представляется весьма затруднительным (А.А. Мирзаев, Г.Х Мухамедова, А.А. Семченко, А.В. Тимофеев, А.Н. Томилин) [2, с. 69–70]. Вкупе с первой данная тенденция может способствовать распространению различных экстремистских идеологий в соответствующей социальной среде (О.И. Белоус, Л.Н. Бережнова, М.М. Гупалов, В.Ю. Новожилов, В.Б. Петухов, А.М. Смирнов) [3, с. 258].

Противодействие подобным негативным влияниям возможно, прежде всего, путём интенсификации патриотического воспитания учащихся (Р.Ж. Аубакирова, Р.К. Кадыржанов, К.М. Тайболатов, А.Н. Хван) [4, с. 97]. В свою очередь, одним из его эффективных средств представляется туристско-краеведческая деятельность (Г.П. Долженко, А.В. Золотарева, А.Н. Логинова, А.М. Мусаева, В.Б. Петухов, А.М. Смирнов, А.Н. Хван и др.) [1–11]. Статья посвящена её изучению в данном аспекте.

Таким образом, цель статьи – рассмотрение возможностей туристско-краеведческой деятельности обучающихся как эффективного средства их патриотического воспитания.

Достижению этой цели будет способствовать решение следующих задач:

– исследовать некоторые тенденции развития современного общества, в частности системы образования, способствующие актуализации использования туристско-краеведческой деятельности в процессе патриотического воспитания учащихся;

– продемонстрировать её потенциал как средства патриотического воспитания;

– осветить особенности основных видов соответствующей деятельности;

– изучить опыт применения туристско-краеведческой деятельности как средства патриотического воспитания учащихся в некоторых регионах Российской Федерации.

При подготовке статьи применялись следующие методы исследования:

– изучение позитивного опыта реализации соответствующей деятельности в регионах РФ;

– анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Её научная новизна состоит в изучении опыта применения различных видов туристско-краеведческой деятельности для интенсификации патриотического воспитания учащихся в ряде регионов нашей страны.

Теоретическая значимость заключается в освещении особенностей основных видов соответствующей деятельности в ходе патриотического воспитания учащихся.

Практическая значимость видится в демонстрации её потенциала как средства патриотического воспитания.

В советское время большинство общеобразовательных организаций реализовывали мероприятия по патриотическому воспитанию учащихся посредством туристско-краеведческой работы в границах тех регионов, где они осуществляли образовательную деятельность [1, с. 24–25]. Начиная с 1990-х гг., интенсивность её применения существенно снизилась [4, с. 98].

Сегодня же на территории нашей страны фиксируется определённая интенсификация развития внутреннего туризма. Следовательно, возможности, предоставляемые данной отраслью, могут быть использованы в целях оптимизации процесса формирования патриотических чувств у представителей новых поколений россиян. Более широкое вовлечение учащихся в соответствующие формы деятельности способствует их углублённому знакомству с историей и культурой малой родины (Н.П. Герасименко, Г.В. Ефремова, Ю.С. Константинов, Т.Р. Лыкова, Е.В. Фролова).

Таким образом, в современной России возможности туризма как средства патриотического воспитания представляются весьма широкими. Конкретно, его потенциал проявляется в:

– постижении учащимися не вполне отражённых в учебной литературе сторон истории своей малой родины;

– получении сведений об основных особенностях развития её культуры;

– улучшении понимания сути ряда традиций и обычаев, знаменующих преемственность поколений [2, с. 70].

Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить о двух основных видах туристско-краеведческой деятельности обучающихся (табл. 1).

Таблица 1

Виды туристско-краеведческой деятельности обучающихся

Наименование	Роль в патриотическом воспитании учащихся
Знакомство с достопримечательностями	Зачастую достопримечательности, наличествующие на территории субъектов РФ, связаны с той или иной страницей истории как региона, так и страны в целом. Посещение мест, где произошли знаковые для региональной и/или всероссийской истории события, во многом благоприятствуют формированию у обучающихся чувства гордости за свой родной край, сохранению исторической памяти и преемственности поколений [5, с. 61]
Посещение мест проживания этнических общностей, в той или иной степени сохранивших особенности организации традиционного быта	Туристы получают возможность приобщиться на практике к организации и участию в традиционных праздниках, обучиться народным танцам, художественным промыслам и др. Это, в свою очередь, способствует не только накоплению и систематизации их знаний о традиционной культуре, но и позволяет учащимся в полной мере ощутить себя жителями региона, почувствовать сопричастность к его истории [6, с. 66]

Современные направления и перспективы развития туристско-краеведческой деятельности хорошо просматриваются на примере Республики Дагестан (А.А. Абасова, А.Г. Бутузов, Н.И. Газалиева, Э.А. Исмаилова, М.М. Магомедханов, С.А. Ниналалов). На территории указанного региона проложен ряд туристических маршрутов, как широко известных, так и только начинающих развиваться [7, с. 39]. Интеграция учеников в соответствующую деятельность позволяет им познакомиться с реально существующими поселениями, жители которых сохранили доставшиеся от предков особенности культуры и быта [8, с. 17–18].

Объектами ведения туристической деятельности являются, например, заброшенные сёла. На территории многих из них располагаются древнейшие памятники истории, культуры и архитектуры. Кроме того, туристско-краеведческая деятельность обучающихся на территории рассматриваемого субъекта РФ связана с реализацией туристских маршрутов в места бытования уникальных и неповторимых в мировой практике народных художественных промыслов. Среди них сёла Гоцатль, Ахты, Кубачи, Хив, а также Балхар [1, с. 25].

Посещение таких мест неизменно вызывает познавательный интерес учащихся. Тем самым усиливается образовательное и воспитательное воздействие в ходе ознакомления учеников с историей и культурой региона [8, с. 18–19]. Восприятие разной информации об объектах культурного наследия порождает у учащихся эстетические чувства по отношению к малой и большой Родине [6, с. 69].

Позитивный опыт патриотического воспитания учащихся путём развития соответствующей деятельности фиксируется и в других регионах.

Например, в 2020–2021 годах Смоленский областной Центр детско-юношеского туризма, краеведения и спорта организовал межрегиональную экспедицию школьников «Во имя жизни». Последняя была направлена на реконструкцию партизанской спасательной операции «Дети» 1942 г., осуществлявшуюся на территории Смоленской и Тверской областей [9, с. 258]. В ходе указанной экспедиции было реализовано изучение географических условий проведения соответствующей операции. Затем – выработаны предложения по использованию полученного материала в учебно-воспитательном процессе, разработан туристско-экскурсионный маршрут. Таким образом были достигнуты популяризация в обществе в целом и молодёжной среде в частности географических и исторических знаний [4, с. 99]; реконструкция важнейшей партизанской операции времён Великой Оте-

чественной войны; расширение возможностей для развития экскурсионно-познавательного туризма в России.

Используя топографические карты РККА 1935 и 1941 гг. и Вермахта 1941 г., а также информацию членов поисковых отрядов, участвовавшие в данном мероприятии школьники и педагоги собрали в походах большой фактический материал. Специфическая среда экспедиции позволила создать особое учебно-воспитательное пространство, в котором средствами краеведения успешно решались задачи патриотического воспитания обучающихся, прежде всего через их участие в поисково-исследовательской деятельности [9, с. 259]. Применение различных педагогических технологий позволило участникам экспедиции выбирать между различными формами деятельности, направленными на формирование у них не только патриотизма, но и элементов научного мировоззрения [7, с. 42].

Туристско-краеведческое движение «Бичкн Торскм» является основным направлением развития соответствующей деятельности в Республике Калмыкия [10, с. 189]. Указанное движение имеет своей целью развитие умений и навыков учащихся, связанных с эффективной учебно-исследовательской деятельностью в области истории и культуры региона [11, с. 81]. В рамках «Бичкн Торскм» учебно-исследовательская работа учащихся понимается как особая форма организации учебного процесса, в основе которой лежит самостоятельная поисковая работа, направленная на приобретение новых знаний и умений. Такого рода деятельность с большой вероятностью будет способствовать формированию опыта творческой работы и эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности [10, с. 190].

Учащиеся общеобразовательных организаций Калмыкии каждый год выступают с результатами собственной учебно-исследовательской работы в рамках секций республиканской конференции. Накопленный школьниками и учителями опыт учебно-исследовательской деятельности может стать добротной базой для формирования новых подходов к организации образовательного процесса как в границах рассматриваемого региона, так и в целом на территории РФ [11, 82–83].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что сегодня на территории нашей страны фиксируется определённая интенсификация развития внутреннего туризма. Следовательно, возможности, предоставляемые данной отраслью, могут быть использованы в целях оптимизации процесса формирования патриотических чувств у представителей новых поколений россиян. Более широкое вовлечение учащихся в соответствующие формы деятельности способствует их углублённому знакомству с историей и культурой малой родины.

Конкретно потенциал туризма как средства патриотического воспитания проявляется в постижении учащимися не вполне отражённых в учебной литературе сторон истории своей малой родины; получении сведений об основных особенностях развития её культуры; улучшении понимания сути ряда традиций и обычаев, знаменующих преемственность поколений.

Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить о двух основных видах туристско-краеведческой деятельности обучающихся. К ним относятся следующие: знакомство с достопримечательностями; посещение мест проживания этнических общностей, в той или иной степени сохранивших особенности организации традиционного быта.

Современные направления и перспективы развития туристско-краеведческой деятельности, хорошо просматривающиеся на примере как Республики Дагестан, так и некоторых других регионов РФ, позволяют говорить о наличии большого позитивного опыта в данной области. Последний, в свою очередь, означает наличие широких перспектив его дальнейшего внедрения в образовательную практику.

Библиографический список

1. Алиханова Б.А. Этнотуризм и его потенциал в формировании патриотического сознания на примере Республики Дагестан. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-3: 24–26.
2. Хекерт Н.Е. Концептуальные положения военно-патриотического воспитания учащейся молодёжи на основе российских спортивных традиций. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 69–71.
3. Рябцев Э.В., Поминова О.Л. Вопросы профилактики идеологии экстремизма и терроризма в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 257–260.
4. Аубакирова Р.Ж., Тайболатов К.М. К проблеме патриотического воспитания. *Гуманитарные исследования.* 2019; № 4 (25): 97–99.
5. Абдурахманов Ш.Н. Основные направления патриотического воспитания. *Проблемы педагогики.* 2020; № 6 (51): 60–62.
6. Соболенко В.Е. Этнотуризм в России: современное состояние и ориентиры развития. *Актуальные исследования.* 2020; № 24 (27): 66–70.
7. Астарханова Н.Р., Рабаданова П.М. Формирование экологической культуры школьников в средней школе. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2020; Т. 14, № 1: 38–44.
8. Мирзоев Ш.А., Османова З.Н. Краеведение как фактор патриотического воспитания учащихся. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2010; № 4: 17–23.
9. Авдеева Е.В., Аниськин В.О. Экспедиция как ресурс патриотического воспитания школьников. *Исследователь.* 2021; № 3-4: 258–261.
10. Надбитов Р.К. Образовательные практики в учебно-исследовательской краеведческой деятельности обучающихся в Республике Калмыкия. *Исследователь.* 2020; № 2: 188–194.
11. Середовских Б.А., Ярош Д.А. Проблемные вопросы преподавания регионального компонента содержания образования в условиях введения обновлённого ФГОС. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 81–83.

References

1. Alihanova B.A. `Etnoturizm i ego potencial v formirovanii patrioticheskogo soznaniya na primere Respubliki Dagestan. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 75-3: 24-26.
2. Hekert N.E. Konceptual'nye polozheniya voenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi na osnove rossijskih sportivnyh tradicij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 69-71.
3. Ryabcev `E.V., Pominova O.L. Voprosy profilaktiki ideologii `ekstremizma i terrorizma v voennyh institutah vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 257-260.
4. Aubakirova R.Zh., Tajbolatov K.M. K probleme patrioticheskogo vospitaniya. *Gumanitarnye issledovaniya.* 2019; № 4 (25): 97-99.
5. Abdurahmanov Sh.N. Osnovnye napravleniya patrioticheskogo vospitaniya. *Problemy pedagogiki.* 2020; № 6 (51): 60-62.
6. Sobolenko V.E. `Etnoturizm v Rossii: sovremennoe sostoyanie i orientiry razvitiya. *Aktual'nye issledovaniya.* 2020; № 24 (27): 66-70.
7. Astarhanova N.R., Rabadanova P.M. Formirovanie `ekologicheskoj kul'tury shkol'nikov v srednej shkole. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2020; T. 14, № 1: 38-44.
8. Mirzoev Sh.A., Osmanova Z.N. Kraevedenie kak faktor patrioticheskogo vospitaniya uchaschihsya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2010; № 4: 17-23.
9. Avdeeva E.V., Anis'kin V.O. `Ekspediciya kak resurs patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov. *Issledovatel'.* 2021; № 3-4: 258-261.
10. Nadbitov R.K. Obrazovatel'nye praktiki v uchebno-issledovatel'skoj kraevedcheskoj deyatel'nosti obuchayuschihsya v Respublike Kalmykiya. *Issledovatel'.* 2020; № 2: 188-194.
11. Seredovskih B.A., Yarosh D.A. Problemnye voprosy prepodavaniya regional'nogo komponenta soderzhaniya obrazovaniya v usloviyah vvedeniya obnovlennogo FGOS. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 81-83.

Статья поступила в реакцию 22.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-92-95

Makeeva V.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Basketball Theory and Methodology Department, Russian University of Sports (Moscow, Russia), E-mail: vera_191@mail.ru*

Gu Dandong, *postgraduate, Russian University of Sports (Moscow, Russia), E-mail: 1980598920@qq.com*

Ma Kahan, *postgraduate, Russian University of Sports (Moscow, Russia), E-mail: 837776053@qq.com*

Yu Jun, *postgraduate, Russian University of Sports (Moscow, Russia), E-mail: 1041060816@qq.com*

ANALYSIS OF READINESS OF STUDENTS OF RUSSIAN AND CHINESE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS UNIVERSITIES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY. The practical implementation of the integrative approach in the practice of vocational training requires the development of comprehensive assessment tools to determine the level of formation of students' skills, competencies. The paper formulates indicators that reveal the basics and structural characteristics of the infor-

mation and analytical component of personality and regulatory function as an integrative personality neoplasm, reflecting the level of readiness of basketball students for professional activity. Based on the developed questionnaire, a system for evaluating the studied indicators on a 9-point scale has been implemented in practice. The data of monitoring indicators at the stages of the experiment are presented. The authors conclude that on the basis of the data obtained in the study, it can be recommended to focus the attention of students not only on what to perform, how to perform a motor action, but also to analyze the feasibility of its implementation in competitive activities, to direct the attention of students to identify the causes of shortcomings in the training of athletes and the corresponding organizational and regulatory skills to eliminate them, taking into account the level of preparedness of athletes.

Key words: **information and analytical component of personality, regulatory skills, basketball students, professional training**

***В.С. Макеева**, д-р пед. наук, проф., Российский университет спорта (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: vera_191@mail.ru*
***Гу Даньдун**, аспирант, Российский университет спорта (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 1980598920@qq.com*
***Ма Кэхан**, аспирант, Российский университет спорта (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 837776053@qq.com*
***Юй Цзюнь**, аспирант, Российский университет спорта (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: 1041060816@qq.com*

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Практическая реализация интегративного подхода в практике профессиональной подготовки требует разработки комплексных оценочных средств для определения уровня сформированности умений, навыков, компетенций обучающихся. В работе сформулированы показатели, раскрывающие сущность и структурные характеристики информационно-аналитического компонента личности и регулятивной функции как интегративного новообразования личности, отражающего уровень готовности студентов-баскетболистов к профессиональной деятельности. На основе разработанной анкеты на практике реализована система оценки исследуемых показателей по 9-балльной шкале. Представлены данные мониторинга показателей на этапах эксперимента. Авторы делают выводы о том, что на основе полученных в исследовании данных можно рекомендовать акцентировать внимание студентов не только на том, что выполнять, как выполнять двигательное действие, но и на том, как анализировать целесообразность его выполнения в соревновательной деятельности, направлять внимание студентов на выявление причин недостатков в подготовке спортсменов и соответствующих организационно-регулятивных умений по их устранению с учетом уровня подготовленности спортсменов.

Ключевые слова: **информационно-аналитический компонент личности, регулятивные умения, студенты-баскетболисты, профессиональная подготовка**

Интеграция полученных знаний о спортсменах, их тренировочной и соревновательной деятельности должна осуществляться эффективно не только в процессе их передачи, но и подвергаться анализу с систематизацией и структурированием, с соответствующей организацией и регуляцией тренировочного процесса и соревновательной деятельности [1; 2; 3]. Особенно это важно в современных условиях бурного роста цифровых технологий, в том числе и в спорте.

Многочисленные источники свидетельствуют о том, что обеспечение необходимого уровня технико-тактической подготовленности баскетболистов в современных условиях может быть эффективным при условии включения инновационных средств спортивной тренировки, одним из которых выступают информационные технологии [4; 5]. Шрейнер И.Ю. отмечает важную роль применения информационно-коммуникационных технологий в процессе аналитической деятельности, подчеркивается значимость больших данных, которые становятся важным «корпоративным активом» в спорте [3].

В сущностные характеристики информационно-аналитического компонента готовности входят «процедуры мысленного, а также и реального расчленения предмета (явления, процесса), свойства предмета (предметов) и отношений между предметами на части (признаки, свойства, отношения)» [6, с. 35]. В задачи студента входит умение отбирать и систематизировать информацию, находить общие характерные особенности в собственной подготовке и целесообразном использовании в игре, видеть главное, классифицировать, систематизировать, планировать действия, учитывать психофизиологические основы воспитания занимающихся, переносить все тяготы и радости спортивной деятельности.

Рассматривая информационно-аналитический компонент как важную сторону готовности студента к профессиональной деятельности, необходимо отразить и еще одну сторону этого процесса – степень готовности к саморегуляции, которая выражается в осознанном стремлении контролировать свою профессиональную подготовку, в единстве познания и социально ценностного практического действия, в наибольшей степени отражающего характер интегративного подхода.

Полагаем, что информационно-аналитический компонент и организационно-регулятивная функция в значительной степени определяют эффективность соревновательной деятельности в баскетболе, если опираются на концепцию управления по результатам. В этом плане информационно-аналитическая компетентность будущего тренера по баскетболу, учителя выступает интегративным новообразованием личности, т. к. складывается из информационной обеспеченности, изменений, происходящих при переработке поступающей информации, развития аналитических способностей и умений, а организационно-регулятивная функция заключается в том, чтобы должным образом распорядиться имеющейся в наличии информацией для решения поставленных задач [7].

Цель исследования заключается в оценке информационно-аналитического компонента личности и организационно-регулятивной профессиональной функции как готовности к профессиональной деятельности студентов-баскетболистов в процессе формирующего эксперимента.

Задачи исследования:

1. Разработать анкету, раскрывающую сущность и структурные характеристики информационно-аналитического компонента личности и организационно-регулятивной профессиональной функции для оценки готовности к профессиональной деятельности студентов Хэнаньского университета и Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (РГУФКСМиТ).

2. Провести сравнительный анализ изменений показателей, раскрывающих уровень сформированности компонентов личности и профессиональных умений на этапах эксперимента в исследуемых группах студентов.

Научная новизна исследования: в разработанном критериально-оценочном аппарате раскрывается сущность и структура информационно-аналитического компонента личности и организационно-регулятивной профессиональной функции в виде 15 сформулированных показателей. Основными методами установления фактических значений качества подготовки будущих тренеров и учителей по баскетболу в данном компоненте является измерение данных посредством мониторинга и установления динамики показателей с 9-балльной оценкой. Теоретическая значимость исследования состоит в возможности объективно оценивать эффективность профессиональной подготовки. Практическая значимость заключает в возможности опираться на выявленные показатели в мониторинге своих успехов студентами вузов.

Кроме того, в работе был осуществлен обзор литературных источников, проведено тестирование, сравнительный анализ изменений показателей, математическая обработка данных. Для оценки готовности к профессиональной деятельности на этапах эксперимента разработан критериально-оценочный аппарат на основе сформулированных показателей, отражающих характер информационно-аналитического компонента личности и организационно-регулятивной профессиональной функции и шкалы оценки из 9 баллов.

Оценка показателей осуществлялась в процессе работы со студентами вузов физкультурно-спортивного профиля России и Китая на исходном этапе эксперимента в сентябре 2020 г. и завершающем этапе в апреле 2022 года. Оценка сформированности аналитических качеств личности и регулятивных умений студентов-баскетболистов осуществлялась в соответствии с поставленными целями и задачами формирующего эксперимента. В эксперименте приняли участие студенты Хэнаньского педагогического университета (Basketball Sports Special Foundation) и Российского государственного университета спорта, физической культуры, молодежи и туризма (РГУФКСМиТ) по 24 студента от каждого вуза.

Сравнительный анализ результатов исходного и конечного этапов эксперимента представлен в табл. 1.

Сравнительный анализ результатов на начальном этапе эксперимента показал, что недостатки в умении оперировать большими массивами информации, которые по разным каналам поступают студентам в виде современной компьютерной и телекоммуникационной аудио-, видеотехники, тормозят готовность к эффективной деятельности по управлению подготовкой спортсменов и не находят должного отклика в анализе причин и последующих регулятивных процессов по их изменению, что, возможно, станет главным и серьёзным препятствием на

Таблица 1

Сравнительный анализ прироста показателей студентов исследуемых групп
в экспериментальном исследовании (в процентах)

№ п/п	Показатели	Хэнаньский университет		РГУФКСМиТ	
		X ± σ	Прирост, в %	X ± σ	Прирост, в %
1.	Выбирать логику изложения и подбор заданий в оптимальном режиме в соответствии с физическими возможностями обучающихся	4,8 ± 1,21 8,0 ± 0,91	66,7	4,83 ± 1,51 8,11,3	69,36
2.	Опираться в обучении на личный жизненный опыт регуляции психофизических состояний	5,6 ± 0,59 7,9 ± 1,08	41,1	5,7 ± 0,9 7,64 ± 0,93	34,4
3.	Определять направления совершенствования спортивной подготовки на основе информации и анализа соревновательной деятельности	5,27 ± 1,74 6,77 ± 1,1	28,5	5,33 ± 1,37 6,8 ± 0,94	27,58
4.	Осуществлять диагностику познавательных мотивов и психофизических возможностей обучающихся	5,01 ± 1,51 7,21 ± 1,01	43,9	5,11 ± 1,71 7,27 ± 1,1	42,27
5.	Осуществлять дидактически целесообразный подбор заданий и методов для эффективного обучения, научно перерабатывать результаты игры с учётом общей цели и частных задач подготовки	5,67 ± 0,83 7,75 ± 0,93	36,68	5,51 ± 0,9 7,8 ± 1,1	41,9
6.	Отбирать учебный материал для конкретных занятий с учётом закономерностей физического развития обучающихся	5,27±1,59 6,77 ± 1,21	28,46	5,3 ± 1,51 6,86 ± 1,17	29,43
7.	Перестраивать содержание, план и методику проведения занятия по соединению технических элементов и/или их последовательности в тактической подготовке	5,13 ± 0,52 7,74 ± 1,08	50,88	5,11 ± 0,78 7,82 ± 1,4	53,0
8.	Побуждать занимающихся задавать вопросы	5,23 ± 0,59 7,4 ± 1,1	41,49	5,31 ± 0,58 7,46 ± 1,27	40,49
9.	Свободно владеть своим предметом	5,53 ± 0,74 7,0 ± 0,93	26,58	5,61 ± 0,7 6,96 ± 0,97	24,06
10.	Ставить чёткие задачи подготовки и обеспечивать необходимый подбор средств и методов для эффективного обучения на всех этапах подготовки	5,07 ± 0,88 7,3 ± 1,07	44,0	5,1 ± 0,7 7,64 ± 1,29	49,8
11.	Определять цели подготовки, содержание, проводить структурирование материала, отбор и упорядочение информации	3,93 ± 0,88 7,1 ± 1,2	80,66	4,01 ± 0,87 6,91 ± 1,08	72,3
12.	Определять характер усвоения учебного материала по форме и структуре в соответствии с поставленными задачами и с учётом особенностей обучающихся	5,4 ± 1,21 6,62 ± 0,93	22,6	5,39 ± 1,51 6,82 ± 1,07	26,53
13.	Определять характер усвоения учебного материала в соответствии с поставленными задачами и с учётом особенностей обучающихся	5,73 ± 1,59 7,21 ± 1,08	25,83	5,6 ± 1,5 7,09 ± 1,16	24,61
14.	Определять комплекс целей и задач для каждого этапа подготовки	5,27 ± 1,74 6,66 ± 1,1	26,38	5,31 ± 1,44 6,71 ± 1,08	26,37
15.	Отбирать формы, методы и средства с учётом регулятивных возможностей обучающихся	5,3 ± 1,51 7,61 ± 0,93	43,59	5,3 ± 1,4 7,91 ± 1,07	49,24

Примечание: верхняя строчка – исходный результат, нижняя – конечный результат

пути эффективной подготовки студентов-спортсменов к овладению навыками игры в целом [2; 7].

Для достижения более высоких результатов мы опирались на метод проектов, позволяющий использовать его в виде дидактического средства в процессе освоения содержания дисциплины. На завершающем этапе эксперимента наиболее существенные сдвиги произошли в показателях при отсутствии статистических различий между группами:

– *умения «выбирать логику изложения и подбирать задания...»* (1) – 66,67% у студентов Хэнаньского университета, 68,9% у студентов РГУФКСМиТ;

– умения «*перестраивать содержание, план и методику проведения занятия...»* (7) – 50,88% у студентов Хэнаньского университета и 53,0% у студентов РГУФКСМиТ;

– умения «*определять цели подготовки, содержание, проводить структурирование материала...*» (11) составили 80,66% среди студентов Хэнаньского университета и 72,31% среди студентов РГУФКСМиТ.

Прирост показателей на среднем уровне обеспечен в умениях:

– *«опираться в обучении на личный жизненный опыт регуляции психофизических состояний»* (2) – 41,07% у студентов Хэнаньского университета и 34,4% у студентов РГУФКСМиТ;

– «*осуществлять диагностику познавательных мотивов и психофизических возможностей обучающихся*» (4) – 43,91% у студентов Хэнаньского университета и 42,27% у студентов РГУФКСМиТ;

– «*отбор дидактически целесообразного подбора заданий и методов для эффективного обучения...*» (5) – 36,68% среди студентов Хэнаньского университета и 41,92% среди студентов РГУФКСМиТ;

– «*побуждать занимающихся задавать вопросы*» (8) – 41,49% в группе студентов Хэнаньского университета и 40,49% у студентов РГУФКСМиТ;

– «*ставить чёткие задачи подготовки и обеспечивать необходимый подбор средств и методов...*» (10) – 43,98% в группе студентов Хэнаньского университета и 49,8% среди студентов РГУФКСМиТ;

– «*отбирать формы, методы и средства с учётом регулятивных возможностей обучающихся*» (15) – 43,58% у студентов Хэнаньского университета и 49,24% у студентов РГУФКСМиТ.

Во всех остальных показателях прирост сформированности качеств личности и умений можно определить как умеренные сдвиги, имеющие положительную направленность. На рис. 1 представлен прирост по данным оценки (в баллах).

Опираясь на полученные результаты исследования, следует заметить, что современный тренер, учитель, чтобы быть оптимально готовым к профессиональной деятельности, должен быть активным пользователем информационных технологий, заниматься научными исследованиями, методической работой, уметь из широкого разнообразия поступающей информации выбирать главную, отметая второстепенное, быть постоянно готовым к повышению своего самообразования. На основе полученных в исследовании данных можно рекомендовать акцентировать внимание студентов не только на том, что выполнять, как выполнять двигательное действие, но и анализировать целесообразность его выполнения в соревновательной деятельности, направлять внимание студентов на выявлении причин недостатков в подготовке спортсменов и соответствующих организационно-регулятивных умений по их устранению с учетом уровня подготовленности спортсменов.

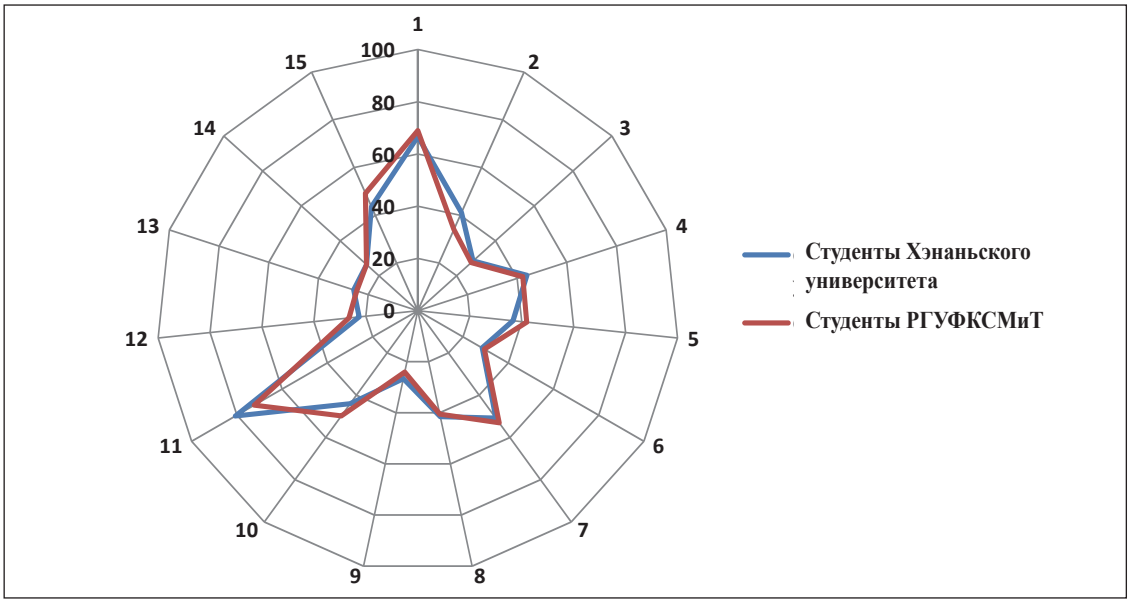


Рис. 1. Прирост уровня сформированности информационно-аналитического компонента и организационно-регулятивной профессиональной функции у студентов (в баллах)

Библиографический список

1. Кудинова В.А. *Информационно-аналитический мониторинг в системе управления развитием сферы физической культуры*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Краснодар. 2019.
2. Поспелов А.В. Формирование метапредметных универсальных учебных действий через интеграцию предметов на базе учебной дисциплины физическая культура. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2020; Т. 6, № 4: 42–47
3. Шрейнер И.Ю., Фелорова Г.А., Баймакова Л.Г., Каримова Я.Г. О проблеме формирования информационно-аналитической компетентности магистров физической культуры и спорта. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 5. Available at: https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=30128
4. Лозицкий В.Л., Яковлев А.Н. Дидактическая роль электронного учебно-методического комплекса на первой ступени высшего образования (на примере учебной дисциплины «Спортивно-педагогическое совершенствование»). *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.* 2017; Т. 9, №3: 191–200.
5. Тинькова З.С., Макеева В.С. Педагогические условия повышения эффективности образовательного процесса в режиме дистанционного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; №1: 42–44.
6. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Издательство: Советская энциклопедия, 1983.
7. Макеева В.С., Гу Д., Жао Ф. Специфика профессиональной подготовки тренера по баскетболу в вузах Китая. *Перспективы науки*. 2022; № 2: 104–107.

References

1. Kudinova V.A. *Informacionno-analiticheskij monitoring v sisteme upravleniya razvitiem sfery fizicheskoj kul'tury*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Krasnodar. 2019.
2. Pospelov A.V. Formirovanie metapredmetnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij cherez integraciyu predmetov na baze uchebnoj discipliny fizicheskaya kul'tura. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya*. 2020; T. 6, № 4: 42-47
3. Shrejner I.Yu., Felorova G.A., Bajmakova L.G., Karimova Ya.G. O probleme formirovaniya informacionno-analiticheskoj kompetentnosti magistrov fizicheskoj kul'tury i sporta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 5. Available at: https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=30128
4. Lozickij V.L., Yakovlev A.N. Didakticheskaya rol' `elektronnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa na pervoj stupeni vysshego obrazovaniya (na primere uchebnoj discipliny «Sportivno-pedagogicheskoe sovershenstvovanie»). *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa.* 2017; T. 9, №3: 191-200.
5. Tin'kova Z.S., Makeeva V.S. Pedagogicheskie usloviya povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa v rezhime distancionnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; №1: 42-44.
6. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo: Sovetskaya `enciklopediya, 1983.
7. Makeeva V.S., Gu D., Zhao F. Specifika professional'noj podgotovki trenera po basketbolu v vuzah Kitaya. *Perspektivy nauki*. 2022; № 2: 104-107.

Статья поступила в редакцию 01.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-95-98

Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*

Kurbanova A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalaf@mail.ru*

Korkmazov A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasian Institute for Advanced Studies (branch), Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Grozny, Russia), E-mail: korkmaz.alim@mail.ru*

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN PRIMARY GENERAL EDUCATION. The article studies the process of professional development of a teacher of primary general education. The educational environment for the professional development of teachers of a general education educational institution is a purposefully organized, managed, open socio-pedagogical system that provides comprehensive conditions for the development of the personality of a teacher as a specialist, the realization of his creative potential, and the improvement of professional competencies. In the process of professional development, ideological, moral qualities, special scientific, technical, technological knowledge, skills, abilities, abilities of a specialist's personality are formed. The quality of professional development directly depends on the creation of an educational environment that will help develop a teacher – a self-sufficient personality, competitive, successful and in demand in the labor market, capable of self-improvement in professional activities and continuous self-development throughout life.

Key words: **professional development of teacher, development, teacher, primary general education, educational environment**

Х.Э. Мамалова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
А.Б. Курбанова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: umalaf@mail.ru*
А.В. Коркмазов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Грозный, E-mail: korkmaz.alim@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изучен процесс профессионального развития педагога начального общего образования. Образовательная среда профессионального развития педагогов общеобразовательного учебного заведения – это целенаправленно организованная, управляемая, открытая социально-педагогическая система, которая обеспечивает всесторонние условия для развития личности педагога как специалиста, реализацию его творческого потенциала, совершенствование профессиональных компетенций. В процессе профессионального развития формируются мировоззренческие, нравственные качества, специальные научные, технические, технологические знания, умения, навыки, способности личности специалиста. Качество профессионального развития напрямую зависит от создания образовательной среды, которая поможет развивать педагога – самодостаточную личность, конкурентоспособную, успешную и востребованную на рынке труда, способную к самосовершенствованию в профессиональной деятельности и непрерывному саморазвитию в течение всей жизни.

Ключевые слова: **профессиональное развитие педагога, развитие, педагог, начальное общее образование, образовательная среда**

Развитие научного прогресса человечества, углубление его преобразовательного воздействия на все аспекты человеческой жизнедеятельности и соответствующее расширение образовательных задач побуждают к определению концептуальных основ современной образовательной среды, ориентированной на интересы личности, адекватные тенденциям общественного развития. А это значит, что задачей руководителей является создание образовательной среды в общеобразовательном учебном заведении для профессионального развития педагогов. Так возникает необходимость лишения черт стихийности этого процесса и создание эффективного управления, выступает неотъемлемым атрибутом любой деятельности и является предпосылкой самой возможности ее успешного выполнения [1–8].

Цель данной статьи состоит в изучении процесса профессионального развития педагога начального общего образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить содержание понятий «развитие», «профессиональное развитие», рассмотреть профессиональное развитие педагога начального общего образования.

Научная новизна статьи состоит в изучении образовательной среды профессионального развития педагогов общеобразовательного учебного заведения.

Теоретическая значимость статьи заключается в изучении содержания понятий «развитие», «профессиональное развитие», рассмотрении профессионального развития педагога начального общего образования.

Практическая значимость состоит в рассмотрении образовательной среды профессионального развития педагогов начального общего образования.

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

Ориентация на развитие педагога как личности может быть реализована в педагогической практике только на научно обоснованных принципах педагогической деятельности общеобразовательных учебных заведений, поскольку именно они способны создать образовательную среду, обеспечить устойчивое сбалансированное профессиональное развитие личности педагога. Профессиональное развитие характеризуется многогранностью, что усложняет возможность четкого определения понятия «профессиональное развитие педагогов».

Истоками становления педагогической категории «профессиональное развитие» следует считать психологию и философию. С точки зрения философии концепция развития связана с определенным пониманием времени и представляет собой движение не прямое, а спиралевидное, где поступательное движение чередуется с движением по кругу. Важным условием развития считается разрешение противоречий, возникающих в форме борьбы и взаимодействия противоположностей, отрицания старого и появления нового. Новое прерывает существование старого, забирая у него все положительное. В таком случае ценность отрицания определяется тем, какова его роль в создании нового. Как следствие, происходит переход на качественно новый уровень [1].

С точки зрения психологии сущность процесса профессионального развития личности рассматривается под разными углами и определяется как индивидуальная форма существования личности.

Г. Яремко отмечает, что эффективное профессиональное развитие педагогов способствует введению положительных изменений в знаниях и убеждениях учителей, практике преподавания и влияет на улучшение результатов учебных достижений учащихся, следовательно, становится ключевым двигателем в реформировании школы, а потому требует детального изучения [2]. Ю. Слипич, анализируя данную проблематику, заключает, что профессиональное развитие педагогов – это спиралевидный постепенный непрерывный процесс получения личностью качественно нового уровня профессиональной деятельности, опирающийся на методологию философии, психологии, педагогики, которые дают теоретическое обоснование содержания, принципов, форм и способов профессионального роста педагогов [3]. Профессиональное развитие педагогов обусловлено единством профессионального интеллекта, индивидуального опыта, личностных качеств, мотивационной направленности, в процессе которого происходит разрешение противоречий.

Феномен профессионального развития имеет определенную структурированность, которая отражается в мотивах, компонентах, научных подходах, принципах организации, условиях и общих началах развития, рассмотренных нами и приведенных в данной работе. Ученые выделяют разные мотивы, способствующие развитию педагогов. По мнению Л. Подымовой и В. Сластенина, важной мотивацией в раскрытии личности педагога и способности его к дальнейшему профессиональному росту выступает восприятие педагогических инноваций.

Значимым показателем профессионального роста педагога считается и развитие его интеллекта (умственных способностей), который является источником инноваций во всех сферах деятельности человека. Все задачи, стоящие перед человеком, решаются благодаря интеллекту. Ученые (Р. Кеттел, Дж. Дас, Р. Стернберг, Г. Гарднер) предлагают разные теории интеллекта. Р. Кеттел говорит о двух типах интеллекта, которые отличаются динамикой своего развития – текучей и кристаллизованной.

Р. Элмор, основываясь на анализе исследований и профессиональной литературы, выделяет компоненты, способствующие успешному обучению учащихся. Это профессиональное развитие, которое:

- фокусируется на хорошо сформулированных целях, сосредоточенных на изучении учащимися основных дисциплин и умений, основанных на анализе усвоения ими определенных предметов в соответствующих условиях;
- основывается на изучении конкретных компонентов учебной программы или педагогики, базирующихся на исследованиях или практике, связанных с соответствующими проблемами преподавания или изучения учащимися учебных дисциплин в контексте современной школы;
- предполагает активное участие лидеров и работников школы;
- развивает, укрепляет и поддерживает работу в группах, используя общую практику в рамках школы и сети школ;
- поддерживает внимание в течение длительного периода времени, воплощает ожидания относительно постоянного усовершенствования;
- использует оценки для активного мониторинга процесса обучения учащихся и обеспечения обратной связи по обучению и практике педагогов;
- воплощает в себя четко сформулированную теорию или модель обучения взрослых;
- моделирует эффективную практику преподавания в школах и отвечает ей [4].

В некоторых работах ученых акцентируется внимание на функциональном и методологическом подходах в педагогике, обеспечивающих реализацию профессионального развития педагогов.

С. Мирошник [5], анализируя современные подходы, усматривает позитив в оптимальном сочетании всех указанных подходов, в значительной степени дополняющим друг друга, которым присущи общие признаки: при реализации всех концептуальных принципов организации профессионального развития педагога привлекается, учитывается и используется его опыт; личность является субъектом обучения и развития; этот процесс имеет профессиональный контекст. Выделяются общие характеристики, объединяющие различные подходы и концепции профессионального развития, а именно – учет закономерностей развития и саморазвития специалиста и определенные условия, в которых осуществляется его профессиональное развитие.

На основе проведенного исследования выделены общие принципы, на которых основывается профессиональное развитие учителей общеобразовательных школ в развитых странах мира: объективная реальность и идеи комплексной системной проекции учебного процесса; социальный аспект профессионального развития и интеграционные связи между наукой, идеологией, реалиями повседневной жизни общества; принципы автономности и разнообразия; конструктивизм, согласно которому знания генерируются под действием внутренних (тео-

рии, идеи, интересы, потребности человека) и внешних (теории, опыт, интересы других людей) факторов и влияний; комплекс профессиональных знаний, развивающихся на основе разнообразных источников происхождения (эмпирические, технологические, личные, нравственные, идеологические, межпредметные, знания школьного предмета, социально-политические знания о содержании школьного образования, знания педагогических дисциплин); содержание практических знаний на основе исследований и профессионального развития учителей.

Итак, профессиональное развитие – процесс формирования субъекта профессиональной деятельности, то есть системы определенных свойств в условиях непрерывного профессионального образования, самовоспитания и осуществления профессиональной деятельности. В процессе профессионального развития формируются мировоззренческие, нравственные качества, специальные научные, технические, технологические знания, умения, навыки, способности личности специалиста. Можно выделить несколько этапов и результатов профессионального развития или профессионального генеза личности: профессиональное самоопределение и выбор профессии, профессиональная подготовка и формирование личностной готовности овладения профессией, профессиональная образованность, компетентность, мастерство, культура специалиста.

По нашему мнению, заслуживает внимания периодизация, связывающая профессиональное развитие с формированием профессиональных компетентностей в период определенного жизненного цикла (М. Хуберман) [6]:

I этап – выживание и открытие (первые 3 года работы), то есть процесс вхождения в профессию.

II этап – стабилизация педагогической деятельности (следующие три года работы) – характеризуется личным и профессиональным утверждением, личным посвящением педагогической деятельности как карьере и предоставлением места работы со стороны администрации. Этому этапу также свойственно присоединение к профессиональному сообществу, свобода от непосредственного руководства, более высокий уровень преподавания и комфорт.

III этап – экспериментирование/разнообразие педагогической деятельности или накопление опыта / зарождение сомнений (7–8 лет работы) активности или подведение итогов/зарождение сомнений, появляется кризис середины карьеры. Это период, когда учителя, подведя итоги, готовы к новым вызовам и стимулированию желания разнообразить педагогическую деятельность.

IV этап – стабильности и консерватизма (19–30 лет работы) –характеризуется механической и одновременно более непринужденной деятельностью, причем консерватизму характерно противостояние переменам.

V этап – выход на пенсию, сопровождающийся внутренним спокойствием или разочарованием (31–40 лет работы). В течение этого периода может возникнуть тенденция к уходу или постепенному завершению педагогической деятельности на пользу других интересов.

Большинство ученых-психологов сходятся, что среда детерминирует поведение человека, и эта детерминация может быть 7 видов:

- однонаправленная причинно-следственная детерминация, когда среда влияет на человека;
- однонаправленная причинно-следственная детерминация, когда человек формирует среду;
- когда оба способа существуют одновременно;
- когда происходит взаимодействие между средой и человеком в качестве интерференции/гомеостаза/неустойчивого равновесия;
- когда взаимодействие между средой и человеком происходит в качестве борьбы;
- когда человек и среда составляют единую систему;
- случайная детерминация, в случае которой общий результат взаимодействия не может быть предусмотрен.

Создание образовательной среды предусматривает обеспечение творческого сотрудничества и духовного взаимодействия педагогов и учащихся на диалогических началах; конструирование педагогических ситуаций для активизации творческого подхода в решении задач, самостоятельности, самосовершенствования, самовыражения и самореализации; использование инновационных технологий; организацию творческой проектной деятельности педагогов; вариативность профессиональной подготовки с ориентацией на индивидуально-творческое развитие личности.

Образовательная среда профессионального развития педагогов общеобразовательного учебного заведения – это целенаправленно организованная, управляемая, открытая социально-педагогическая система, которая обеспечивает всесторонние условия для развития личности педагога как специалиста, реализацию его творческого потенциала, совершенствование профессиональных компетенций. Выясним структурные и содержательные особенности такой системы.

По мнению А. Коноха, необходимо создать такую систему для творческого развития педагога, которая сможет, «с одной стороны, предоставить каждому человеку полную свободу, а с другой – сделать так, чтобы он хотел делать то, что необходимо обществу» [7].

Развитие профессиональной личности и функционирования образовательной среды является взаимообусловленными процессами. Неслучайно значительное внимание заслуживает заинтересованность педагогов вопросами создания образовательной среды внутри учебного заведения и использования его возможностей для всестороннего развития личности.

По мнению Г. Поляковой, образовательная среда – это открытая, сложная, интегративная, динамическая система [8]. Его составляющими являются:

– субъектный (для развития познавательных процессов и навыков, усвоение социального опыта необходимы: наличие субъектов, которые его имеют и передают посредством взаимодействия, определенных средств, технологий и предметно-пространственных условий);

– социальный (формирование и развитие профессиональных умений, навыков, компетенций на уровне репродукции (воспроизведения), продуктивного действия и творческого применения невозможно без практической деятельности (самостоятельного поиска, совершенствования известных действий, операций, создания новых));

– пространственно-предметный (формирование и развитие общения и действия невозможны без опыта коммуникационных процессов с другими субъектами, овладения эффективными технологиями в определенных условиях);

– психодидактический (программы обучения, система средств и технологий обучения, стиль преподавания и педагогического общения).

Таким образом, образовательная среда профессионального развития педагогов общеобразовательного учебного заведения – это целенаправленно организованная, управляемая, открытая социально-педагогическая система, которая обеспечивает всесторонние условия для развития личности педагога как специалиста, реализацию его творческого потенциала, совершенствование профессиональных компетенций и выражает единство и взаимосвязь управленческого, ресурсного, методического и результативно-содержательных компонентов.

Профессиональное развитие педагога тесно взаимосвязано с образовательной средой, являющейся открытой, сложной, интегративной, динамической системой воздействий и условий формирования личности по заданному образцу.

Библиографический список

1. Галинская Е.В., Иващенко А.А., Новиков Д.А. *Модели и механизмы управления развитием персонала*. Москва: ИПУ РАН, 2017.
2. Гусарова М.Н. Личностное информационное пространство педагога как фактор его профессионального развития. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 1: 1–3.
3. Власюк Л.Л. *Организационно-педагогические условия обеспечения эффективного управления образовательным учреждением инновационного типа (лицей)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2016.
4. Александрова М.В. *Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе*: монография. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2017.
5. Беловицкая С.И. Профессиональное развитие педагога путем совершенствования деятельности. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2016; Т. 3: 2681–2685.
6. Вержицкий Г.А., Щеголенкова Е.С., Вержицкая Е.Н. Исследование социально-психологических факторов готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях новой системы оплаты труда. *Педагог Кузбасса*. 2017; № 2 (13): 48–54.
7. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2020.
8. Катербарг Т.О. *Профессиональное развитие педагога в проектной деятельности общеобразовательной организации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2015.

References

1. Galinskaya E.V., Ivaschenko A.A., Novikov D.A. *Modeli i mehanizmy upravleniya razvitiem personala*. Moskva: IPU RAN, 2017.
2. Gusarova M.N. Lichnostnoe informacionnoe prostranstvo pedagoga kak faktor ego professional'nogo razvitiya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 1: 1-3.
3. Vlasyuk L.L. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obespecheniya `effektivnogo upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem innovacionnogo tipa (licej)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2016.
4. Aleksandrova M.V. *Stanovlenie kar'ery pedagoga v territorial'noj obrazovatel'noj sisteme*: monografiya. Velikij Novgorod: Novgorodskij gosudarstvennyj universitet imeni Yaroslava Mudrogo, 2017.
5. Belovickaya S.I. Professional'noe razvitie pedagoga putem sovershenstvovaniya deyatel'nosti. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016; T. 3: 2681-2685.

6. Verzhickij G.A., Schegolenkova E.S., Verzhickaya E.N. Issledovanie social'no-psihologicheskih faktorov gotovnosti pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah novoj sistemy oplaty truda. *Pedagog Kuzbassa*. 2017; № 2 (13): 48-54.
7. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Rostov-na-Donu: Feniks, 2020.
8. Katerbarg T.O. *Professional'noe razvitie pedagoga v proektnoj deyatel'nosti obscheobrazovatel'noj organizacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2015.

Статья поступила в редакцию 07.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-98-100

Mirzoeva F.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Diplomatic Academy of the Russian Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

APPLICATION OF INNOVATIVE APPROACHES IN THE PROCESS OF TEACHING GRADUATE STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. Based on the analysis of the current socio-cultural situation, some of the innovative approaches application in the graduate students language training process aspects are considered. For this purpose, first of all, it is said about the educational process carried out in the modern postgraduate studies space most essential features. The training process of graduate students at its current development stage is investigated. It is proved that their education in general and the teaching of this discipline in particular are aimed at preparing future researchers and university teachers for research activities. The work provides a definition of the "innovative approaches in teaching" concept. The work mentions some innovative approaches that can be integrated into the process of teaching graduate students a foreign language today.

Key words: **innovative approaches in teaching, postgraduate studies, language training of graduate students, improving training of scientific and pedagogical personnel, foreign language in non-linguistic university**

Ф.Р. Мирзоева*, канд. пед. наук, доц., Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На основе анализа текущей социокультурной ситуации производится рассмотрение некоторых аспектов применения инновационных подходов в процессе языковой подготовки аспирантов. Для этого в первую очередь говорится о наиболее существенных чертах образовательного процесса, осуществляемого в пространстве современной аспирантуры. Затем исследуется процесс языковой подготовки аспирантов на современной стадии его развития. Доказывается, что их обучение в целом и преподавание данной категории учащихся указанной дисциплины в частности направлены на подготовку будущих научных работников и вузовских преподавателей к научно-исследовательской деятельности. Далее приводится определение понятия «инновационные подходы в обучении». Говорится о некоторых инновационных подходах, могущих быть интегрированными в процесс обучения аспирантов иностранному языку сегодня.

Ключевые слова: **инновационные подходы в обучении, аспирантура, языковая подготовка аспирантов, совершенствование подготовки научных и педагогических кадров, иностранный язык в неязыковом вузе**

Актуальность темы данной статьи может быть обоснована фактом существенной интенсификации большинства процессов, происходящих во всех сферах жизни общества (В.И. Байденко, И.Л. Бим, А.С. Восковская, Т.А. Карпова, М.В. Мельничук) [1, с. 42]. Системе компетенций успешного члена социума, характеризующегося наличием вышеописанной тенденции, естественно, присуща определённая специфика (Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, М.В. Мельничук) [2, с. 48–49]. Важные места в её структуре занимают умение эффективно работать с почти безграничными потоками информации, а равно – осознанное стремление к развитию собственных профессиональных и личностных качеств на протяжении всей жизни (М.Ю. Виноградская, М.Э. Волкова, И.А. Зимняя, А.В. Карпов, Т.А. Карпова, Ю.П. Поваренков, Л.К. Раицкая). В свою очередь, действенным средством развития таких компетенций будущих профессионалов является преподавание иностранного языка лицам, осваивающим неязыковые специальности [3, с. 357]. Соответственно, актуализируются проблемы внедрения инновационных методологических подходов в этот сегмент отечественной системы образования.

Сказанное в полной мере относится к процессу подготовки научных и преподавательских кадров [4, с. 79–80]. Таким образом, предпринимаемая на страницах статьи попытка решения некоторых вопросов, связанных с использованием таких подходов в процессе обучения иностранному языку аспирантов, является немаловажным шагом на пути дальнейшего прогрессивного развития российских образования и науки.

Цель исследования – рассмотрение некоторых аспектов применения инновационных подходов в ходе языковой подготовки аспирантов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– привести основные черты образовательного процесса, осуществляемого в пространстве современной аспирантуры;

– охарактеризовать процесс языковой подготовки аспирантов на современной стадии его развития;

– дать определение понятию «инновационные подходы в обучении»;

– раскрыть некоторые инновационные подходы, могущих быть интегрированными в процесс обучения аспирантов иностранному языку сегодня.

Решению указанных задач способствовало использование таких методов, как рефлексия педагогического опыта автора и анализ литературы, в которой затрагивается соответствующая проблематика.

Научная новизна статьи заключается в определении инновационных подходов, могущих быть реализованными на современной стадии развития процесса преподавания ИЯ аспирантам.

Теоретическая значимость состоит в определении путей дальнейшей модернизации данной составляющей подготовки научных и преподавательских кадров.

Практическая значимость заключается в демонстрации конкретных возможностей для внедрения инноваций в процесс преподавания соответствующей дисциплины лицам, осваивающим программы аспирантуры.

Главная отличительная черта учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в пространстве аспирантуры, – создание новых знаний посредством осуществления научного поиска (М.А. Белогаш, Н.Н. Дробышева, М.В. Мельничук, М.А. Татаринова, В.М. Томилова, А.Ю. Широких) [5, с. 154]. С другой стороны, характерное для учебного плана этой ступени образования существенное сокращение аудиторных занятий ведёт к изменению методики преподавания академических дисциплин, включая, конечно, и иностранный язык [6, с. 361]. В такой ситуации приоритетной является задача развития у аспирантов комплекса знаний, умений и навыков, связанных с эффективным осуществлением самостоятельной деятельности, прежде всего, по овладению новыми компетенциями [7, с. 20].

При этом самостоятельное формирование аспирантами образовательных траекторий обусловливает интенсификацию формирования у них таких качеств, как инициативность и когнитивная самостоятельность [8, с. 49–50]. Соответственно, основная задача преподавателя в данном случае – организация самостоятельной работы обучающихся (С.И. Архангельский, Н.А. Гетман, Л.И. Сукач, М.С. Сукач). Эта, последняя в основном сводится к тому, что на первом занятии преподаватель представляет план работы аспирантов, в котором определяются даты отчётных этапов по конкретным видам их учебной деятельности. Поиск источников информации по предложенной теме, их изучение и последующее представление информации способствует формированию у обучающихся умений и навыков, связанных с эффективными действиями в практически безграничных потоках информации [9, с. 208–209]. Кроме того, фиксируется развитие осознанного стремления к самообразованию [3, с. 358].

Во многом на развитие такого рода способностей ориентировано на обучение аспирантов иностранному языку [5, с. 154–155]. В ходе занятий по соответствующей дисциплине первоочередное внимание уделяется формированию навыка самостоятельной работы с источниками на изучаемом языке (Е.С. Блик, Е.В. Коротаева, М.Е. Иванова, И.В. Нужа, С.В. Титова). Результат их анализа – составление обучающимися текстов, структурно оформленных в соответствии с научным жанром представляемого высказывания. При этом в целях формирования мотивации аспирантов к изучению языка педагогу следует осуществлять контроль отбора ими необходимого материала. Анализ информации, содержащейся в источниках, составленных на изучаемом языке, может и

должен использоваться будущими преподавателями и научными работниками как составная часть работы над диссертацией [6, с. 363]. Возможность внесения новейших материалов в её текст может стать эффективным мотивирующим средством для обучающихся.

Хотя подготовка в аспирантуре является третьим уровнем системы высшего образования, изучение на нём ИЯ по-прежнему направлено, в том числе, на развитие лексических и грамматических знаний, умений и навыков [1, с. 43]. Это является необходимым условием корректной реализации ими устной и письменной коммуникации на иностранном языке в ходе будущего осуществления научно-исследовательской и других видов деятельности [2, с. 50]. Овладение практическими иноязычными навыками на ступени аспирантуры является залогом продвижения научных знаний в будущем [8, с. 50].

Как видим, изучение аспирантами ИЯ является той составляющей их подготовки, интеграция в которую инновационных подходов представляется весьма перспективной [4, с. 79–80]. Под этим термином современные педагоги, как правило, понимают такие подходы, которые, во-первых, предполагают новые способы взаимодействия между субъектами образовательных отношений, а во-вторых, вносят какие-либо инновации в их практическую деятельность, связанную с освоением учебного материала (В.Т. Волов, М.В. Волынкина, Е.М. Ганяупфу, И.Ф. Исаев, Г.А. Китайгородская, И.П. Подласый).

По мнению автора, рациональным является использование личностно ориентированного подхода в качестве основы для методологии инновационного обучения аспирантов иностранному языку. Эффективная реализация такой методологии предусматривает синтез следующих подходов:

– информационно-технологический [10, с. 312];
– системный;
– экологический;
– деятельностный;
– компетентностный;
– культурологический;
– диалоговый;
– синергетический [11, с. 23].

На практике расширение интеграции вышеперечисленных подходов в процесс преподавания иностранного языка аспирантам позволяет осуществить переход от репродуктивных методов обучения к инновационным. Последнее представляется закономерным шагом, если учесть, что изучение этой дисциплины на интересующей нас ступени в принципе ориентировано на развитие у молодых учёных навыков самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности [7, с. 21].

Таким образом, реализация инновационных методологических подходов в ходе преподавания аспирантам интересующей нас дисциплины предполагает использование двух групп современных методов (табл. 1).

Принимая во внимание описанные выше особенности осуществления образовательного процесса в аспирантуре, внедрение этих методов не должно вызвать сильных затруднений у его участников. При этом их применение с большой вероятностью повысит эффективность подготовки учащихся к научно-исследовательской работе.

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

Таблица 1

Группы методов, интегрируемых в процесс изучения аспирантами ИЯ в ходе реализации инновационных подходов

Группа	Примеры методов
Неимитационные	Мозговой штурм
	Дискуссия [10, с. 115–116]
Имитационные	Образовательные проекты
	Тренинги [11, с. 24]

Завершая статью, отметим, что сегодня фиксируется существенная интенсификация большинства процессов, происходящих в обществе. Системе компетенций успешного члена социума, характеризующегося наличием вышеописанной тенденции, естественно, присуща определённая специфика. Важные места в её структуре занимают умение эффективно работать с почти безграничными потоками информации, а также осознанное стремление к развитию собственных профессиональных и личностных качеств на протяжении всей жизни.

В свою очередь, действенным средством развития таких компетенций будущих профессионалов является преподавание иностранного языка лицам, осваивающим неязыковые специальности. Соответственно, актуализируются проблемы внедрения инновационных методологических подходов в этот сегмент отечественной системы образования.

Сказанное в полной мере относится к процессу подготовки научных и преподавательских кадров.

В целом самостоятельное формирование аспирантами образовательных траекторий обусловливает интенсификацию формирования у них таких качеств, как инициативность и когнитивная самостоятельность. Изучение же ими ИЯ во многом ориентировано на развитие такого рода способностей. В ходе занятий по соответствующей дисциплине первоочередное внимание уделяется формированию навыка самостоятельной работы с источниками.

Таким образом, освоение его аспирантами является той составляющей их подготовки, интеграция в которую инновационных подходов представляется весьма перспективной.

Рациональным является использование личностно ориентированного подхода в качестве основы для методологии инновационного обучения аспирантов иностранному языку. Эффективная реализация такой методологии предусматривает синтез следующих подходов: информационно-технологического, системного, экологического, деятельностного, компетентностного, культурологического, диалогового, синергетического.

На практике расширение интеграции вышеперечисленных подходов в процесс преподавания иностранного языка аспирантам позволяет осуществить переход от репродуктивных методов обучения к инновационным. Последнее представляется закономерным шагом, если учесть, что изучение этой дисциплины на интересующей нас ступени в принципе ориентировано на развитие у молодых учёных навыков самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. 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.
2. Мусаелян И.Ф. Контроль как основа эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 48–51.
3. Абдухаликова Д.А., Содикова М.И. Инновационные подходы к обучению иностранным языкам. *Экономика и социум.* 2022; № 5-2: 357–359.
4. Мельничук М.В. Когнитивные карты компетенций развития человеческого капитала в высокотехнологичных и наукоемких отраслях экономики. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Экономика и право. 2021; № 8: 78–84.
5. Танцура Т.А. Аспекты обучения иностранному языку в аспирантуре. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 153–155.
6. Турманов Т.М. Об эффективности применения инновационных методов на занятиях иностранного языка в вузе. *Central Asian Research Journal For Interdisciplinary Studies.* 2022; Iss. 4: 360–366.
7. Paudel P. Use of TTT method in English as a Foreign Language Classes. *Journal of NELTA Surkhet.* 2018. Vol. 5: 20-21.
8. Мирзоева Ф.Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 49–51.
9. Даниелян Н.В. Рациональность использования ИКТ при обучении иностранным языкам. *Экономические и социально-гуманитарные исследования.* 2022; № 2 (34): 206–213.
10. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта.* Москва: Луч, 2016.
11. Фоминых Н.Ю. Об инновационных подходах к научно-педагогическому исследованию. *Современное педагогическое образование.* 2021; № 5: 21–25.

References

1. 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.
2. Musaelyan I.F. Kontrol' kak osnova `effektivnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 48-51.
3. Abduhalikova D.A., Sodikova M.I. Innovacionnye podhody k obucheniyu inostrannym yazykam. *`Ekonomika i socium.* 2022; № 5-2: 357-359.
4. Mel'nichuk M.V. Kognitivnye karty kompetencij razvitiya chelovecheskogo kapitala v vysokotehnologichnyh i naukoemkih otraslyah `ekonomiki. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: `Ekonomika i pravo. 2021; № 8: 78-84.
5. Tancura T.A. Aspekty obucheniya inostrannomu yazyku v aspiranture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 153-155.
6. Turmanov T.M. Ob `effektivnosti primeneniya innovacionnyh metodov na zanyatiyah inostrannogo yazyka v vuze. *Central Asian Research Journal For Interdisciplinary Studies.* 2022; Iss. 4: 360-366.
7. Paudel P. Use of TTT method in English as a Foreign Language Classes. *Journal of NELTA Surkhet.* 2018. Vol. 5: 20-21.

8. Mirzoeva F.R. Formirovanie umenij v sisteme universal'nyh kompetencij v processe izucheniya inostrannogo yazyka v aspiranture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 49-51.
9. Danielyan N.V. Racional'nost' ispol'zovaniya IKT pri obuchenii inostrannym yazykam. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya.* 2022; № 2 (34): 206-213.
10. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya: issledovanie mirovogo opyta.* Moskva: Luch, 2016.
11. Fominyh N.Yu. Ob innovacionnyh podhodah k nauchno-pedagogicheskomu issledovaniyu. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 5: 21-25.

Статья поступила в редакцию 04.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-100-102

Simonyan A.V., *postgraduate, Department of Coordination of Research and Innovation and Project Activities in the specialty, Master's and postgraduate studies, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: ooo_druzhba@list.ru*

ON THE ISSUE OF MODERNIZATION OF CIVIC EDUCATION IN RUSSIAN GENERAL EDUCATION. In the paper, some civic education as part of the Russian general education system modernization aspects that can be implemented today are considered. Before starting a conversation about the main subject, the Russian civic education in current development stage is investigated. Based on its results, it is concluded that there is a need for theoretical and methodological substantiation of this school education system component improvement and the search for optimal ways of its functioning in modern Russian society. This phenomenon's essential characteristics are given. The most significant features that should characterize the relevant process today are revealed. The system of civic education is demonstrated, which can be implemented at the education development stage characteristic of modern Russia.

Key words: **basic general education, secondary general education, civic education of schoolchildren, modernization of education, modernization of civic education**

А.В. Симонян*, аспирант, Департамент координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: ooo_druzhba@list.ru*

К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

На страницах данной статьи производится рассмотрение некоторых, могущих быть реализованными сегодня аспектов модернизации гражданского воспитания как части системы российского общего образования. Перед началом разговора об основном предмете исследуется текущее состояние гражданского воспитания в нашей стране. На основании его результатов делается вывод о необходимости теоретико-методологического обоснования совершенствования этой составляющей системы школьного образования и поиска оптимальных путей его функционирования в современном российском обществе. Далее даётся сущностная характеристика данного феномена. Раскрываются наиболее существенные черты, которыми на сегодняшний день должен характеризоваться соответствующий процесс. Затем демонстрируется система гражданского воспитания, могущая быть реализованной на стадии развития образования, характерной для современной России.

Ключевые слова: **основное общее образование, среднее общее образование, гражданское воспитание школьников, модернизация образования, модернизация гражданского воспитания**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, состоит в том, что сегодня в России фиксируются кризисные явления в области гражданского воспитания (В.В. Гаврилюк, А.В. Голев, С.В. Дармодехин, Э.Д. Днепров, Е.А. Краснова). Это, в свою очередь, объясняется последовавшей за распадом Советского Союза фактической ликвидацией воспитательной составляющей отечественного образования [1, с. 78]. Естественным последствием такой образовательной политики первых лет новой России стал дефицит гражданственности [2, с. 26]. Подобная ситуация во многом сохраняется по сей день [3, с. 65]. Критичность положения способствует повышенному вниманию к данной проблематике со стороны педагогов-исследователей и практиков (Д.А. Егоров, С.В. Куликова, А.А. Лаптев, В.И. Лесняк, Б.Т. Лихачев, О.Н. Смолин). Вместе с тем анализ существующих на сегодняшний день публикаций позволяет выделить следующие противоречия:

– между объективной необходимостью дальнейшей теоретической разработки вопросов модернизации гражданского воспитания в нашей стране и пока недостаточной изученностью ряда аспектов соответствующей проблемы в современной педагогике;

– между сохраняющейся актуальностью многих концепций гражданского воспитания, сформировавшихся ещё в недрах советской педагогики, и отсутствием их всестороннего осмысления в контексте современных инновационной и цифровой образовательных парадигм.

Таким образом, необходимым на сегодняшний день представляется теоретико-методологическое обоснование совершенствования гражданского воспитания (А.В. Беляев, Е.Л. Власова, А.С. Гаязов, М.В. Николаев) [4, с. 5–6]. Актуальным остаётся также поиск оптимальных путей его функционирования в инновационном, информационном обществе, характеризующемся интенсификацией большинства процессов социальной, политической, экономической и культурной жизни [5, с. 34].

Вышеописанные тенденции в развитии отечественного образования позволили сформулировать цель статьи – рассмотреть некоторые, могущие быть реализованными сегодня аспекты модернизации гражданского воспитания как части системы российского общего образования.

Достижению поставленной цели будет способствовать решение следующих задач:

– дать сущностную характеристику феномена гражданского воспитания;

– раскрыть наиболее существенные черты, которыми на сегодняшний день должен характеризоваться соответствующий процесс;

– продемонстрировать систему гражданского воспитания, могущую быть реализованной на стадии развития образования, характерной для современной России.

Решению указанных задач способствовало использование следующих методов:

– анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– рефлексия педагогического опыта автора.

Научная новизна исследования заключается в демонстрации ряда аспектов гражданского воспитания, могущих быть воплощёнными на практике в настоящее время.

Его теоретическая значимость состоит в раскрытии наиболее существенных черт, которыми на сегодняшний день должен характеризоваться успешный процесс гражданского воспитания.

Практическая значимость статьи состоит в том, что на её страницах продемонстрирована система гражданского воспитания, могущая быть реализованной на стадии развития образования, характерной для современной России.

Интересующий нас феномен представляет собой систематическую деятельность по формированию качеств, необходимых гражданину (М.И. Банников, Ю.Г. Галанин, Ф.Г. Кумбс, В.А. Лекторский, Б.И. Пружинин) [6, с. 113–114]. В число таких качеств входят:

– высокий уровень правовой и политической культуры;

– патриотизм;

– уважение к традициям, обычаям и роли в истории России всех населяющих её народов (А.М. Ваулин, А.С. Волков, А.С. Гаязов, Д.А. Егоров, Е.А. Краснова, В.А. Лекторский) [7, с. 50–51].

Как уже говорилось во вводной части настоящей статьи, начиная с последнего десятилетия XX в., в связи с реформированием экономической системы и построением гражданского общества фиксируется кризис системы гражданского воспитания. Его возникновение обусловлено противоречием. С одной стороны, существует потребность в формировании гражданина, конкурентоспособного в современных условиях, с другой – наблюдается фактическая ликвидация сегмента образовательной системы, который мог бы обеспечить достижение соответствующих результатов в части духовно-нравственных качеств [8, с. 88–89].

В новых условиях само понятие гражданственности трактуется иначе, чем на предыдущих этапах развития отечественной образовательной системы. Большинство современных российских педагогов склонны понимать её как ин-

тегральное личностное образование. Последнее включает следующие основные элементы:

– интернациональная, духовно-нравственная и правовая культура;
– доверие и уважение к согражданам;
– внутренняя свобода личности при достаточном уровне её дисциплинированности (А.В. Беляев, А.С. Грязнов, Н.В. Николаев, К.Б. Семёнов, А.С. Семёнова, Г.Н. Филонов, И.В. Хлызова) [2, с. 27–28].

Система воспитания, направленная на формирование личности, характеризующейся подобными качествами, должна включать совокупность целей – функций [1, с. 79]. Эти, последние, формируются с учётом возрастных возможностей усвоения обучающимися общечеловеческих и общегражданских идей обучающимися.

Рассматриваемая система включает содержание и формы гражданского воспитания учащихся в пространстве школы, а также общественных и внешкольных организаций при активном участии СМИ [4, с. 6–7]. Соответственно, можно с определённой долей уверенности говорить о четырёх направлениях её реализации (табл. 1).

Таблица 1

Направления реализации стратегии гражданского воспитания

№ п/п	Наименование
1.	Общественно-государственное информирование школьников [6, с. 115]
2.	Воспитательная работа, предусматривающая широкое использование торжественной символики, такой как, например, флаг, герб, гимн или памятные даты
3.	Государственно воспитывающие меры
4.	Гражданско-ориентированная работа в пространстве ОО, включающая введение гражданской тематики в процесс освоения различных дисциплин, изучение регионального компонента таких предметов, как литература, история или обществознание, целенаправленное формирование гражданских компетенций обучающихся, привлечение школьников к самоуправлению ОО, проведение воспитательных занятий (Ш.А. Амонашвили, А.С. Грязнов, Г.Н. Филонов) [5, с. 38]

Данной системе присущи определённые противоречия. Последние связаны с ретроградными проявлениями воспитания гражданственности, которые диссонируют с современными потребностями российского общества (В.Г. Афанасьев, А.М. Байбаков, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, И.А. Соловцова) [9, с. 155–156]. Действенными механизмами их разрешения являются:

– разработка системы прогрессивных ценностей и идеалов;
– глубокая модернизация системы гражданского воспитания;
– ревизия его содержательной стороны [10, с. 170].

С вышеперечисленными механизмами связаны функции гражданского воспитания (табл. 2).

Таблица 2

Функции гражданского воспитания

Функция	Роль в системе гражданского воспитания
Образовательная	Реализация данной функции способствует развитию у обучающихся системы убеждений, ответственности, а также совокупности гражданских и общечеловеческих приоритетов [11, с. 126–127]
Воспитательная	Реализуется в ходе общественно-гражданской деятельности, способствует формированию патриотизма и ряда важных морально-политических качеств
Развивающая	Способствует развитию политического мышления школьников, значит, системы умений и навыков, связанных с эффективным противостоянием возможному манипулированию со стороны деструктивных сил [12, с. 135]

Структура предлагаемой системы гражданского воспитания школьников представлена в табл. 3.

Таким образом, мы можем с определённой долей уверенности констатировать: на сегодняшний день необходимым представляется теоретико-методологическое обоснование совершенствования гражданского воспитания. Актуальным остаётся также поиск оптимальных путей его функционирования в инновационном, информационном обществе, характеризующемся интенсификацией большинства процессов его социальной, политической, экономической и культурной жизни. Интересующий нас феномен представляет собой систематическую деятельность по формированию качеств, необходимых гражданину. В число таких качеств входят следующие: высокий уровень правовой и политической культуры; патриотизм; уважение к традициям, обычаям и роли в истории России всех населяющих её народов. Система воспитания, направленная на формирование личности, характеризующейся подобными качествами, должна включать совокупность целей – функций. Последние формируются с учётом возрастных возможностей усвоения обучающимися общечеловеческих и общегражданских идей. Рассматриваемая система также включает содержание и формы гражданского воспитания учащихся в пространстве школы, общественных и внешкольных организаций при активном участии СМИ. Соответственно, можно с определённой долей уверенности говорить о четырёх направлениях её реализации: общественно-государственном информировании школьников; воспитательной работе, предусматривающей широкое использование торжественной символики; государственно воспитывающих мерах; гражданско-ориентированной работе в пространстве ОО.

Этой системе присущи определённые противоречия. Последние связаны с ретроградными проявлениями воспитания гражданственности, которые диссонируют с современными потребностями российского общества. Действенными механизмами их разрешения являются следующие: разработка системы прогрессивных ценностей и идеалов; глубокая модернизация системы гражданского воспитания; ревизия его содержательной стороны. С вышеперечисленными механизмами связаны образовательная, воспитательная и развивающая функции гражданского воспитания.

Таблица 3

Структура системы гражданского воспитания

Компоненты	Правовое воспитание
	Гуманистическое воспитание
	Поликультурное воспитание
	Патриотическое воспитание [11, с. 129]
Подходы	Личностно ориентированный
	Системный
Механизмы	Словесное воздействие
	Зрительное воздействие [7, с. 53]
Способы	Учебные занятия по истории, обществознанию и граждановедению
	Театрализованные представления
	Экскурсии во властные и юридические учреждения
	Классные часы
	Демонстрация положительных образов
Средства	Учебники и учебные пособия [8, с. 90]
Агенты по выработке регулятивов	Министерство образования РФ
	Министерства образования субъектов РФ
	Органы местного самоуправления
	Федеральное агентство по делам молодёжи
	Федеральная служба по надзору в сфере образования
Критерии сформированности гражданского сознания	Интеллектуальный
	Оценочно-эмоциональный
	Мировоззренческий
	Поведенческий [12, с. 138]
Результат	Достижение гражданской зрелости, определяемое такими показателями, как чувство патриотизма, гражданская воспитанность, гражданская сознательность, общественная активность, политическая грамотность, практическое участие в общественном самоуправлении

Библиографический список

1. Бойко Л.Л., Лезина В.В. *Доктринально-идеологическая сфера российского образования: генезис и перспективы*. Пятигорск: ПГЛУ, 2013.
2. Борщ А.А. Основные пути и условия повышения эффективности процесса формирования ценностных ориентаций курсантов в военном институте ВНГ РФ. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 26–28.
3. Лихачев Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания. *Педагогика.* 2007; № 9: 60–65.
4. Алехин И.А., Белянский А.А. Воспитание нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 5–7.

5. Шеховская Н.Л., Шумакова И.А., Ефимова А.Г. Генезис идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике. *Научный результат. Педагогика и психология образования.* 2019; Т. 5; № 1: 33–40.
6. Козлов М.А. Основы гражданско патриотического воспитания. *Символ науки.* 2019; № 4: 113–115.
7. Панин Д.Ю. Воспитание гражданина-патриота: теоретический аспект. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2021; № 4: 49–56.
8. Николаев М.В. Основные факторы гражданского воспитания учащихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 88–90.
9. Болдырев И.И., Комаровская Е.П. Модель воспитания гражданских качеств подростков. *Казанский педагогический журнал.* 2020; № 3: 155–160.
10. Зембатова Л.Т. Проблема формирования национального самосознания младших школьников в условиях региона. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 169–171.
11. Новожилова Т.Н. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза культуры в контексте их профессиональной подготовки. *Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств.* 2021; № 1 (40): 122–132.
12. Скобина Е.А., Севастьянова Е.В. Опыт патриотического воспитания студентов вуза: структурные компоненты и содержательное наполнение. *Педагогика и просвещение.* 2018; № 4: 131–140.

References

1. Bojko L.L., Lezina V.V. *Doktrinal'no-ideologicheskaya sfera rossijskogo obrazovaniya: genezis i perspektivy*. Pyatigorsk: PGLU, 2013.
2. Borsch A.A. Osnovnye puti i usloviya povysheniya `effektivnosti processa formirovaniya cennostnyh orientacij kursantov v voennom institute VNG RF. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 26-28.
3. Lihachev B.T. Nacional'naya ideya i soderzhanie grazhdanskogo vospitaniya. *Pedagogika.* 2007; № 9: 60-65.
4. Alehin I.A., Belyanskij A.A. Vospitanie nravstvenno-volevoj ustojchivosti u voennosluzhaschih. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 5-7.
5. Shehovskaya N.L., Shumakova I.A., Efimova A.G. Genezis idei grazhdanskogo vospitaniya v otechestvennoj pedagogike. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2019; T. 5; № 1: 33-40.
6. Kozlov M.A. Osnovy grazhdansko patrioticheskogo vospitaniya. *Simvol nauki.* 2019; № 4: 113-115.
7. Panin D.Yu. Vospitanie grazhdanina-patriota: teoreticheskij aspekt. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2021; № 4: 49-56.
8. Nikolaev M.V. Osnovnye faktory grazhdanskogo vospitaniya uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 88-90.
9. Boldyrev I.I., Komarovskaya E.P. Model' vospitaniya grazhdanskih kachestv podrostkov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2020; № 3: 155-160.
10. Zembatova L.T. Problema formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya mladshih shkol'nikov v usloviyah regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 169-171.
11. Novozhilova T.N. Formirovanie cennostnyh orientacij studentov vuza kul'tury v kontekste ih professional'noj podgotovki. *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv.* 2021; № 1 (40): 122-132.
12. Skobina E.A., Sevast'yanova E.V. Opyt patrioticheskogo vospitaniya studentov vuza: strukturnye komponenty i soderzhatel'noe napolnenie. *Pedagogika i prosveschenie.* 2018; № 4: 131-140.

Статья поступила в редакцию 10.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-102-104

Magin V.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Educational Technologies of Physical Culture and Sports, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: bkulis03@bk.ru*
Batchayeva K.Kh-D., *senior teacher, Department of TOFC and Tourism, Karachay-Cherkess State University n.a. U.D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: bkulis03@bk.ru*
Sokolov P.R., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: bkulis03@bk.ru*

SPORTS VOLUNTEERING AS A WAY TO ATTRACT STUDENTS TO A HEALTHY LIFESTYLE. The life of modern student youth is a very significant stage at the personality formation path. On the other hand, this life period carries stressful situations, because when students enter higher education institutions, they have more freedom, which in turn confronts them with bad habits, such as drinking alcoholic beverages, taking narcotic substances, smoking, and lack of mobility. Such negative factors entail a negative trend in the development of the younger generation health, which affects their healthy lifestyle. In order to avoid self-destruction, as well as for the sake of preserving and strengthening the health of students in higher educational institutions, it is necessary to attract students to volunteer activities and through this, the latter, to form their representatives' ideas about a healthy lifestyle through sports volunteering.
Key words: **volunteering, sports volunteering, healthy lifestyle, health, student youth**

В.А. Магин, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. образовательных технологий физической культуры и спорта ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: bkulis03@bk.ru*
К.Х-Д. Батчаева, *ст. преп., ФГБОУ ВО Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: bkulis03@bk.ru*
П.Р. Соколов, *аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: bkulis03@bk.ru*

СПОРТИВНОЕ ВОЛОНТЁРСТВО КАК СПОСОБ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Жизнь современной студенческой молодёжи представляет собой весьма значимый этап на пути становления личности. С другой стороны, этот период жизни несёт в себе стрессовые ситуации, поскольку при поступлении в высшие учебные заведения у студентов появляется больше свободы, что, в свою очередь, сталкивает их с вредными привычками, такими как распитие алкогольных напитков, принятие наркотических веществ, курение, малоподвижность. Подобные негативные факторы несут в себе отрицательную тенденцию, сказывающуюся на их здоровом образе жизни. Во избежание саморазрушения, а также ради сохранения и укрепления здоровья обучающихся в высших учебных заведениях страны необходимо привлечение студенческой молодёжи к занятию волонтёрской деятельностью и посредством этой, последней, – формирование у её представителей представлений о здоровом образе жизни при помощи спортивного волонтёрства.
Ключевые слова: **волонтёрская деятельность, спортивное волонтёрство, здоровый образ жизни, здоровье, студенческая молодёжь**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках данной статьи, может быть объяснена двумя тенденциями, фиксирующимися в жизни граждан Российской Федерации на протяжении последних десятилетий.

С одной стороны, спортивная жизнь нашей страны в этот период была неразрывно связана с подготовкой и проведением ряда крупных событий, в том числе международных [1, с. 52]. Их ограниченность во времени и зачастую сравнительно небольшие бюджеты делали целесообразным привлечение спортивных волонтёров на всех этапах организации такого рода мероприятий [2, с. 19–20]. Соответственно, возросла значимость исследований, затрагивающих различные аспекты функционирования соответствующего движения (А.В. Губина, А.В. Кисленко, Ю.А. Мельникова) [3, с. 255].

В этой связи важно отметить, что основу контингента его участников составляет учащаяся молодёжь [4, с. 186]. Подобное положение дел естественным образом способствовало актуализации проблем, связанных с активностью её представителей в рамках добровольческой деятельности (Э.Г. Адигамова, А.В. Бабаян, З.С. Варфоломеева, Р.Ф. Гатауллина, Е.А. Глазкова, А.З. Минахметова) [5, с 168].

С другой стороны, особенности функционирования человеческого социума на современном этапе его развития связаны с возникновением некоторых угроз для здоровья его членов (А.В. Бабаян, А.В. Кисленко, Ю.А. Мельникова, М.Н. Мигунова, Г.М. Сикорская) [6]. Неблагоприятная эпидемиологическая обстановка, недостаточная физическая активность, характерная для представителей ряда

профессий, загрязнение окружающей среды, часто – ненадлежащее качество продуктов питания способствуют обострению проблем, связанных с сохранением здоровья населения (Н.И. Захарова, Н.А. Иванова, М.Н. Мигунова, С.С. Петров, Т.И. Петрова, Г.М. Сикорская, С.В. Сырова) [7, с. 135]. Сказанное в первую очередь относится к студентам, которым в скором времени предстоит взять на себя всю ответственность за дальнейшую судьбу нашей Родины [1–15]. Таким образом, вопросы, связанные с рассмотрением спортивного волонтёрства как одного из способов их привлечения к здоровому образу жизни, являются перспективным направлением исследований.

Соответственно, цель нашей статьи – предложить эффективный способ привлечения студенческой молодёжи к ведению здорового образа жизни через участие её представителей в спортивном волонтёрстве.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать сущностную характеристику понятий «здоровый образ жизни» и «спортивное волонтёрство»;

– изложить результаты анкетирования, проведённого среди представителей учащейся молодёжи в целях выявления их отношения к добровольческой деятельности и здоровому образу жизни;

– описать эффективный подход, который позволит привлечь студентов к его ведению посредством участия в волонтёрской деятельности.

При подготовке статьи использовались такие методы исследования, как анкетирование, анализ его результатов, а равно – изучение литературы, затрагивающей интересующую нас проблематику.

Её научная новизна состоит в разработке современного подхода к организации деятельности спортивных волонтёров, способствующего привлечению их к ведению здорового образа жизни.

Теоретическая значимость состоит в определении направления дальнейших исследований в данной области.

Практическая значимость заключается в том, что авторы предложили инструментарий, позволяющий исследовать и в определённой степени поспособствовать изменению отношения студенчества к здоровому образу жизни и различным формам активности в качестве спортивных волонтёров.

Сегодня известно немало толкований термина «здоровый образ жизни» (Т.А. Андреенко, М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Попова, Е.Г. Ткачева, О.С. Шнейдер). Это неудивительно, если учесть, что проблема сбережения собственного здоровья волновала людей с древнейших времён.

Вероятно, освоению человеком и его предками различных форм деятельности, предполагавших использование орудий труда, сопутствовало осознание представителями примитивных сообществ того факта, что уровень развития способностей, от которых зависели шансы на выживание, так или иначе связан с физическими характеристиками [8, с. 126]. Именно поэтому даже в самых примитивных человеческих общностях фиксируются традиции физической подготовки. На данной стадии развития она осуществляется преимущественно в формах обучения конкретным приёмам деятельности, предполагающей приложение физических усилий, танцев и подвижных игр [8, с. 145]. И по сей день исследования в области здорового образа жизни сохраняют свою актуальность (А.В. Духавнева, А.В. Попова, О.С. Шнейдер).

Суммируя существующие подходы, можно с определённой долей уверенности утверждать, что здоровый образ жизни представляет собой систему форм и методов повседневной жизнедеятельности индивида, направленной на укрепление и совершенствование физических характеристик его организма и, соответственно, максимально эффективную реализацию человеком профессиональной и иных видов деятельности (А.В. Духавнева, Н.И. Захарова, Н.А. Иванова, Н.К. Смирнов, Г.В. Сучков, Е.Г. Ткачева). Его формирование подразумевает минимизацию влияния социально-экономических, культурных, политических и экологических факторов на результаты активности [9, с. 78–79].

В данном контексте первоочередное внимание следует уделять современному студенчеству [10, с. 63]. Это в основном объясняется двумя причинами (табл. 1).

Таблица 1

Причины, обуславливающие необходимость повышенного внимания к формированию представлений о ЗОЖ у студенческой молодёжи

№ п/п	Формулировка
1.	Именно в студенческом возрасте фиксируется интенсификация процессов, связанных с формированием системы ценностей, форм поведения, образа жизни, которым человек будет следовать в дальнейшем [11, с. 212–213]
2.	В будущем здоровая студенческая молодёжь с большей вероятностью обеспечит прогрессивное развитие всех сторон жизни Российской Федерации

Теперь перейдём к сущностной характеристике термина «волонтёрская деятельность».

В этой связи прежде всего отметим, что волонтёрские или добровольческие организации представляют собой свободные союзы, в которые входят личности, объединённые общим специальным интересом [5, с. 169]. В качестве основных направлений такой деятельности могут выступать:

– развитие физкультуры и спорта;

– благотворительность;

– помощь пострадавшим при ЧС [4, с. 188].

В нашей стране соответствующее движение получило мощный толчок к развитию в последние годы. Это в первую очередь объясняется их насыщенностью крупными событиями в области физкультуры и спорта, упомянутой во вводной части настоящей статьи [1, с. 54]. Определённое значение также имеет рецепция международного опыта. Наглядным примером интенсификации соответствующих процессов является тот факт, что в ходе организации и проведения чемпионата мира по футболу 2018 г. Российская Федерация вошла в топ десяти стран мира по общему числу задействованных волонтёров [2, с. 23–24].

Таким образом, спортивное волонтёрство можно рассматривать как действенное средство, обеспечивающее определённую эффективность процесса формирования ценностных ориентаций в среде учащейся молодёжи [6]. В полной мере сказанное касается складывания у студентов представлений о здоровом образе жизни. В этой связи участник волонтёрского движения может быть представлен как важное звено в цепи между взрослым обществом, заинтересованным в притоке здоровых членов, с одной стороны и средой студенческой молодёжи – с другой [12, с. 111].

Для определения отношения современной учащейся молодёжи к перспективе участия в волонтёрском движении нами был проведён опрос около 100 лиц, обучающихся в ряде вузов г. Москвы. Показательными выглядят некоторые его результаты (табл. 2).

Таблица 2

Результаты опроса на предмет отношения представителей студенческой молодёжи к деятельности в качестве волонтёров

Процент респондентов	Точка зрения
73	Готовы включиться в деятельность спортивных волонтёров, направленную, в том числе, на пропаганду идей здорового образа жизни
36	Проявляют интерес к соответствующей активности лишь при условии получения коммерческой прибыли

Соответственно, необходимо усилить работу по привлечению учащейся молодёжи к осуществлению волонтёрской деятельности. При этом существенное внимание должно уделяться её морально-нравственной стороне.

Также среди студентов проводился опрос на предмет их отношения к здоровому образу жизни. Соответствующая анкета включала три вопроса:

– «Являетесь ли Вы здоровым?»;

– «Если Вы не являетесь здоровым, какое у Вас заболевание?»;

– «Давно ли у Вас это заболевание?».

Результаты опроса выглядели следующим образом:

– 40% респондентов получили то или иное заболевание во время учёбы в среднем образовательном учреждении;

– около 10% имели некоторые проблемы со здоровьем уже при поступлении в школу, но там они усилились.

Как видим, необходимым является развитие активности волонтёров, направленной на формирование представлений о здоровом образе жизни не только среди студентов, но и школьников. Это, в свою очередь, предполагает улучшение информационного и методического обеспечения соответствующих форм активности [13, с. 79–80]. Спортивным волонтёрам, таким образом, следует овладеть необходимыми знаниями в ряде областей (табл. 3).

Таблица 3

Области, в которых необходимо осуществлять подготовку спортивных волонтёров для их эффективного участия в пропаганде здорового образа жизни

Область	Цель подготовки
Социальная психология	Практическое применение навыков соответствующей пропаганды
	Эффективное проведение мероприятий соответствующей направленности
	Привлечение новых волонтёров [10, с. 64]
Системный анализ	Объективная оценка результатов собственной деятельности

В связи с вышеизложенным можно представить способ организации соответствующего движения, который будет включать направление деятельности «Здоровый образ жизни и спорт – наше всё».

В таком случае целями волонтёрской деятельности выступают:

– пропаганда занятий физкультурой и спортом (С.Ю. Баринов, В.Н. Егоров, А.А. Яшин) [14, с. 285–286];

– физическое совершенствование студенческой молодёжи.

Достижению данных целей будет способствовать решение следующих задач:

– систематизация факторов, способствующих привлечению к спортивному волонтёрству представителей студенческой молодёжи [15, с. 87];

– обучение волонтёров, которые будут проводить тренинги, спортивные состязания и семинары в высших учебных учреждениях;

– привлечение студентов к участию в акциях, направленных на пропаганду здорового образа жизни и противодействие вредным привычкам (С.Ю. Баринов, М.Д. Захарова, А.А. Касаткин, Ж.С. Пупышева А.А. Яшин) [14, с. 288].

Методы деятельности, направленной на решение вышеперечисленных задач включают:

– проведение лекций, направленных на формирование устойчивого стремления к здоровому образу жизни;

– работу «телефона доверия», направленную на оказание консультативной помощи и психологической поддержки;

– организацию «круглых столов» с участием гостей: врачей-наркологов, спортсменов и др.;

– подготовку и публикацию статей в институтских газетах и научных журналах;

– проведение спортивных мероприятий, сопровождаемых таблицей рейтингов, которая поможет простимулировать студентов к дальнейшему участию в них (А.А. Касаткин, Н.С. Климохина, А.А. Левшина, К.Б. Сайназаров) [15, с. 89–90].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что существующие подходы к трактовке понятия «здоровый образ жизни» сводятся к его пониманию как системы форм и методов повседневной жизнедеятельности индивида, направленной на укрепление и совершенствование физических характеристик его организма и, соответственно, максимально эффективную реализацию человеком профессиональной и иных видов деятельности.

Формирование навыков такого образа жизни подразумевает минимизацию влияния социально-экономических, культурных, политических и экологических факторов на результаты активности.

В этом контексте первоочередное внимание следует уделять современному студенчеству, что в основном объясняется двумя причинами. Во-первых, в студенческом возрасте фиксируется интенсификация процессов, связанных с формированием системы ценностей, форм поведения, образа жизни, которым человек будет следовать в дальнейшем. Во-вторых, в будущем здоровая студенческая молодёжь с большей вероятностью обеспечит прогрессивное развитие всех сторон жизни Российской Федерации.

Волонтёрские или добровольческие организации представляют собой свободные союзы, в которые входят личности, объединённые общим специальным интересом. В качестве основных направлений такой деятельности могут выступать развитие физкультуры и спорта, благотворительность, а также помощь пострадавшим при ЧС.

В нашей стране соответствующее движение получило мощный толчок к развитию в последние годы. Это в первую очередь объясняется их насыщенностью крупными событиями в области физкультуры и спорта. Определённое значение также имеет рецепция международного опыта.

Соответствующую деятельность можно рассматривать как действенное средство, обеспечивающее определённую эффективность процесса формирования ценностных ориентаций в среде учащейся молодёжи. В полной мере сказанное касается складывания у студентов представлений, касающихся здорового образа жизни.

Необходимым при этом является развитие активности волонтёров, направленной на формирование представлений о здоровом образе жизни среди студентов и школьников. Это, в свою очередь, предполагает улучшение информационного и методического обеспечения соответствующих форм активности.

Библиографический список

1. Леднев В.А. Волонтёр – настоящее лицо Игр в Сочи. *Качество образования.* 2014; № 3: 52–55.
2. Горлова Н.И. *Мир спортивного волонтёрства.* Москва: Мосволонтёр, 2018.
3. Краснова М.Ю., Петренко Д.А., Сорокопуд Ю.В. Реализация волонтёрских программ в отечественной и зарубежной практике. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 254–256.
4. Краснова М.Ю., Ярычев Н.У. Опыт привлечения студенческой молодёжи к спортивному волонтёрству. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-1: 186–189.
5. 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.
6. Бочкарёв А., Лыткина С.Т. *Роль физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни студента*. Available at: https://otherreferats.allbest.ru/sport/00497624_0.html
7. Соколов П.Р., Ярычев Н.У., Емельянова И.Е. Понятие «здоровый образ жизни» и его формирование у студенческой молодёжи средствами физической культуры. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 135–137.
8. Понамарёв Н.И. *Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания.* Москва: Физкультура и спорт, 1970.
9. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодёжи как источник социокультурных изменений.* Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 2013.
10. Егорова У.Г. Формирование культуры здорового образа жизни у студентов в период пандемии. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2021; Т. 27, № 1: 62–67.
11. Басов Н.Ф. *Социальная работа с молодёжью: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа»*. Москва: Дашков и К°, 2007.
12. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий.* Москва: РосНОУ, 2022.
13. Сухарькова М.П. Обучение олимпийских волонтёров в период пандемии. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2022; Выпуск 1: 79–84.
14. Шагбанов Ф.Р. Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа вузах: российский и зарубежный опыт. *Образование и право.* 2020; № 6: 285–291.
15. Герлах И.В. Педагогическое управление добровольчеством студентов в системе среднего профессионального образования. *Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология.* 2021; № 1: 86–98.

References

1. Lednev V.A. Volonter – nastoyaschee lico Igr v Sochi. *Kachestvo obrazovaniya.* 2014; № 3: 52-55.
2. Gorlova N.I. *Mir sportivnogo volonterstva.* Moskva: Mosvolonter, 2018.
3. Krasnova M.Yu., Petrenko D.A., Sorokopud Yu.V. Realizaciya volonterskih programm v otechestvennoj i zarubezhnoj praktike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 254-256.
4. Krasnova M.Yu., Yarychev N.U. Opyt privlecheniya studencheskoj molodezhi k sportivnomu volonterstvu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-1: 186-189.
5. 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.
6. Bochkarev A., Lytkina S.T. *Rol' fizicheskoj kul'tury i sporta v formirovanii zdorovogo obraza zhizni studenta*. Available at: https://otherreferats.allbest.ru/sport/00497624_0.html
7. Sokolov P.R., Yarychev N.U., Emel'yanova I.E. Ponyatie «zdorovyj obraz zhizni» i ego formirovanie u studencheskoj molodezhi sredstvami fizicheskoj kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 135-137.
8. Ponamarev N.I. *Vozniknovenie i pervonachal'noe razvitie fizicheskogo vospitaniya.* Moskva: Fizkul'tura i sport, 1970.
9. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij.* Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2013.
10. Egorova U.G. Formirovanie kul'tury zdorovogo obraza zhizni u studentov v period pandemii. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2021; T. 27, № 1: 62-67.
11. Basov N.F. *Social'naya rabota s molodezh'yu: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuschihsya po napravleniyu i special'nosti «Social'naya rabota»*. Moskva: Dashkov i K°, 2007.
12. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij.* Moskva: RosNOU, 2022.
13. Suhar'kova M.P. Obuchenie olimpijskih volonterov v period pandemii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2022; Vypusk 1: 79-84.
14. Shagbanov F.R. Fizkul'turno-ozdorovitel'naya i sportivno-massovaya rabota vuzah: rossijskij i zarubezhnyj opyt. *Obrazovanie i pravo.* 2020; № 6: 285-291.
15. Gerlah I.V. Pedagogicheskoe upravlenie dobrovol'chestvom studentov v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya.* 2021; № 1: 86-98.

Статья поступила в редакцию 03.02.23

УДК 378.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-105-107

Tarhanova A.M., *senior teacher, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru*
Shuldikova N.S., *teaching assistant, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: shuldikovans@tyuiu.ru*

COMPUTER SIMULATION OF THE PROCESS OF ESTABLISHING THE DISTRIBUTION OF MOLECULES BY ENERGY. The paper considers a computer model of an ideal gas in the form of a system of identical balls elastically colliding with each other. This model is designed to accompany a lecture course for students. It demonstrates the process in which the initial delta-shaped velocity distribution of balls in the process of collision and energy exchange turns into a Maxwell distribution. The addition of a homogeneous force field to the model also makes it possible to investigate the process of establishing the Boltzmann distribution (Barometric Formula). In this case, the initial uniform distribution of the balls along the heights over time passes into the Boltzmann distribution. The use of the model clearly demonstrates the evolution of the system of balls to equilibrium, and their energy distribution to the Maxwell-Boltzmann distribution. Students can trace the establishment of the distribution of both Maxwell and Boltzmann on the display screen.

Key words: **computer model, distribution of molecules by velocities, Maxwell distribution, distribution of molecules by energy, Boltzmann distribution**

А.М. Тарханова*, ст. преп., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: tarhanovaam@tyuiu.ru*
Н.С. Шулдикова*, асс., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: shuldikovans@tyuiu.ru*

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА УСТАНОВЛЕНИЯ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛЕКУЛ ПО ЭНЕРГИЯМ

В работе рассмотрена компьютерная модель идеального газа в виде системы одинаковых шаров, упруго сталкивающихся между собой. Эта модель предназначена для сопровождения лекционного курса для учащихся. С помощью неё демонстрируется процесс, при котором первоначальное дельта-образное распределение шаров по скоростям в процессе столкновения и обмена энергиями превращается в распределение Максвелла. Добавление в модель однородного силового поля позволяет исследовать и процесс установления распределения Больцмана (Барометрической формулы). При этом первоначальное равномерное распределение шаров по высотам с течением времени переходит в распределение Больцмана. Использование модели наглядно демонстрирует эволюцию продвижения системы шаров к равновесию, а распределение их по энергиям – к распределению Максвелла-Больцмана. Установление распределения и Максвелла, и Больцмана учащиеся могут проследить на экране дисплея.

Ключевые слова: **компьютерная модель, распределение молекул по скоростям, распределение Максвелла, распределение молекул по энергиям, распределение Больцмана**

Физика – наука экспериментальная. Все свои основные законы она черпает из эксперимента, кроме того, экспериментом проверяются основные физические выводы. Это значит, что и в преподавании физики эксперимент является важнейшим методическим инструментом, способствующим прочному усвоению знаний учащимися.

В то же время не все физические явления можно показать с помощью реального эксперимента. К таким явлениям относится и процесс установления распределения молекул газа по скоростям. В этом случае можно использовать компьютерные модели, основанные на физических законах и позволяющие демонстрировать те или иные физические явления.

В литературе имеются сообщения об использовании компьютерных моделей в лекционных демонстрациях по проверке закона распределения Максвелла [1; 2]. Однако в этих работах лишь проверяется закон распределения Максвелла, но не отслеживается процесс его установления. Поэтому можно считать, что тема исследования, приведенного в данной статье, актуальна.

Целью данного исследования является создание модели идеального газа, позволяющей продемонстрировать явление установления распределений Максвелла и Больцмана. В настоящее время недостаточно компьютерных моделей, демонстрирующих физические явления на основе реальных физических законов [1].

Для достижения данной цели решались следующие задачи:

1. Предложить модель, демонстрирующую установление распределения Максвелла по модулю скорости, а также распределение Максвелла по отдельным компонентам скорости.

2. Дополнить данную модель возможностью демонстрации её установления распределения Больцмана.

В упомянутых выше лекционных демонстрациях по проверке закона распределения Максвелла [1; 2] лишь проверяется закон распределения Максвелла, но не демонстрируется процесс его установления. Создание модели, описываемой в данной работе, восполняет данный пробел компьютерных моделей лекционных демонстраций.

Использование модели наглядно демонстрирует эволюцию системы шаров к равновесию, а распределение их по энергиям – к распределению Максвелла-Больцмана.

Поэтому можно считать, что выбранная тема обладает значительной долей новизны.

Предлагаемая в данной работе модель демонстрации процесса установления распределения Максвелла и распределения Больцмана может успешно применяться в лекционном процессе для наглядного представления процесса перехода упорядоченной системы шаров к полному беспорядку.

Модель демонстрации распределения Максвелла по модулю скорости, а также ее отдельным компонентам. Описание и результаты, полученные при ее использовании

Распределение Максвелла по модулю скорости

Для демонстрации распределения Максвелла важно отметить, что модель представляет собой систему одинаковых шаров, движущихся в прямоугольном объёме [3; 4], а также сталкиваются с соблюдением законов сохранения энергии и импульса [5]. После каждого столкновения модель подсчитывает новые скорости молекул. Для проверки распределения молекул по скоростям весь диапазон скоростей разбивается на несколько интервалов. После очередного столкновения модель не только снова рассчитывает скорости, но и подсчитывает число шаров, попавших в тот или иной интервал. В виде гистограммы на экран дисплея выводится график зависимости числа шаров в каждом интервале от среднего значения скорости в этом интервале. На этой же гистограмме выводится теоретическое значение функции распределения молекул по скоростям.

Для демонстрации распределения Максвелла важно отметить, что модель представляет собой систему одинаковых шаров, движущихся в прямоугольном объёме [3; 4], а также сталкиваются с соблюдением законов сохранения энергии и импульса [5]. После каждого столкновения модель подсчитывает новые скорости молекул. Для проверки распределения молекул по скоростям весь диапазон скоростей разбивается на несколько интервалов. После очередного столкновения модель не только снова рассчитывает скорости, но и подсчитывает число шаров, попавших в тот или иной интервал. В виде гистограммы на экран дисплея выводится график зависимости числа шаров в каждом интервале от среднего значения скорости в этом интервале. На этой же гистограмме выводится теоретическое значение функции распределения молекул по скоростям.

$$f(v) = 4\pi \left(\frac{m}{2\pi kT}\right)^{3/2} v^2 \; e^{-\frac{mv^2}{2kT}} \quad (1).$$

В модели масса шаров принята равной единице, постоянная Больцмана также принята равной единице. При таком выборе констант температура системы шаров выражается в условных единицах. По этой причине функция распределения Максвелла для шаров модели принималась равной:

$$\frac{\Delta N}{\Delta v} = 4\pi \left(\frac{1}{2\pi T}\right)^{3/2} v^2 \; e^{-\frac{v^2}{2T}} \quad (2).$$

Именно с этой величиной и сравнивалась экспериментальная функция распределения.

Интервал скоростей определялся исходя из среднеквадратичного значения скорости движения шаров:

$$v_{\text{кв}} = \sqrt{3T} \quad (3).$$

Поскольку количеством молекул, скорости которых в 2,5 раза больше среднеквадратичной, можно пренебречь, максимальный интервал изменения скоростей считался равным $2{,}5v_{\text{кв}}$. Этот интервал делился на 20, а результат деления и считался элементарным интервалом, в котором и подсчитывалось число попавших шаров.

Выведенная таким образом экспериментальная гистограмма распределения довольно сильно флуктуирует. Причиной этого является малое количество шаров. Поэтому для более корректного сравнения экспериментальная гистограмма усреднялась по времени.

Результаты работы модели представлены на рис. 1 и 2.

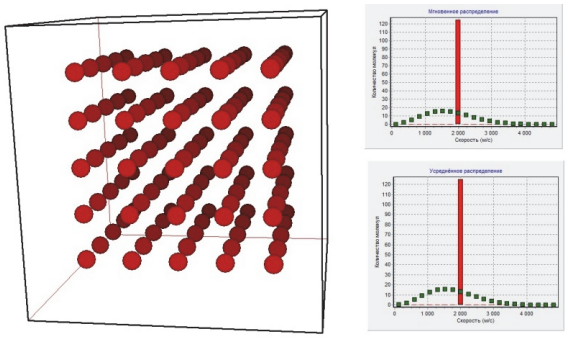


Рис. 1. Начальное распределение шаров

На рис. 1 представлено начальное положение шаров и их распределение по скоростям. Красным цветом указаны экспериментальные значения распределения, зелёным – теоретические. Видно, что все шары расположены регулярно и скорости у всех одинаковые (дельтаобразное распределение). Но по мере увеличения числа столкновений в системе начинает возрастать беспорядок, и начинают появляться скорости, отличные от первоначальной (см. рис. 2).

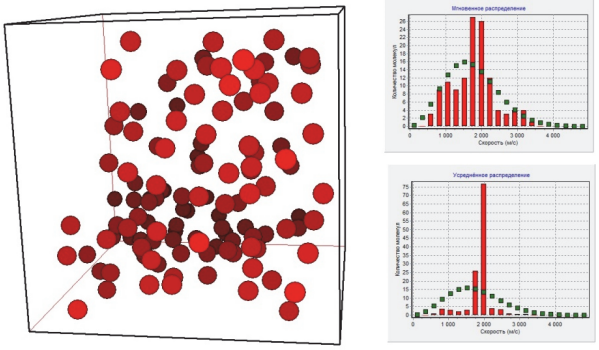


Рис. 2. Распределение шаров, некоторое время спустя после начала

С течением времени появляется всё больше «быстрых» и «медленных» шаров. Однакомгновенное распределение шаров по скоростям довольно сильно флуктуирует, меняясь вблизи максвелловского. Усреднённое по времени распределение всё ближе и ближе приближается к максвелловскому (см. рис. 3).

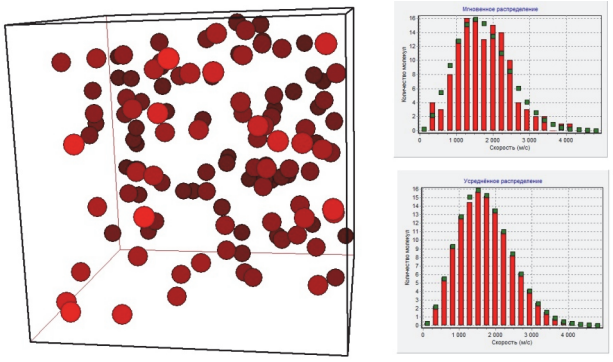


Рис. 3. Распределение шаров
после достаточно большого числа столкновений

Из рис. 3 видно, что экспериментальное распределение, усреднённое по времени, достаточно близко располагается к теоретическому.

Распределение молекул по компонентам скоростей

Данная модель позволяет продемонстрировать не только распределение молекул по модулю скорости, но и по компонентам скоростей. Для этого в модели подсчитывается количество шаров, проекция скоростей которых на одну из осей попадает в интервал разбиения. Но в данном случае разбиение производится не только положительной части оси, но и отрицательной, т. е. от $-2{,}5v_{\text{кв}}$ до $2{,}5v_{\text{кв}}$. Этот интервал делится на 40 интервалов разбиения.

Распределение молекул по компонентам скоростей определяется функцией:

$$f(v_x, v_y, v_z) = \left(\frac{m}{2\pi kT}\right)^{3/2} e^{-\frac{mv^2}{2kT}} \quad (4).$$

В модели производится исследование распределения по компоненте скорости вдоль оси абсцисс. Поэтому общую функцию распределения необходимо проинтегрировать по двум другим осям:

$$f(v_x) = \left(\frac{m}{2\pi kT}\right)^{3/2} \iint_{y,z} e^{-\frac{mv^2}{2kT}} dv_y dv_z = \left(\frac{m}{2\pi kT}\right)^{1/2} e^{-\frac{mv_x^2}{2kT}} \quad (5).$$

В модели, как было отмечено ранее, масса шаров и постоянная Больцмана равны по единице, поэтому проверке подлежит формула:

$$f(v_x) = \left(\frac{1}{2\pi T}\right)^{1/2} e^{-\frac{v_x^2}{2T}} \quad (6).$$

Результат работы программы на рис.

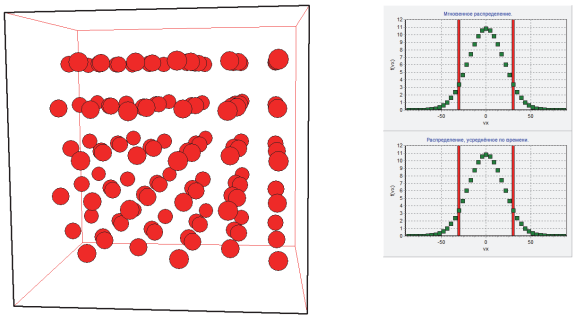


Рис. 4. Начальное распределение по компонентам скоростей

На рис. 4 представлено расположение шаров и их распределение по скоростям в начале эксперимента. Как видно из этого рисунка, все шары в начале эксперимента снова расположены регулярно и движутся с одинаковыми по модулю компонентами скоростей, но в противоположных направлениях.

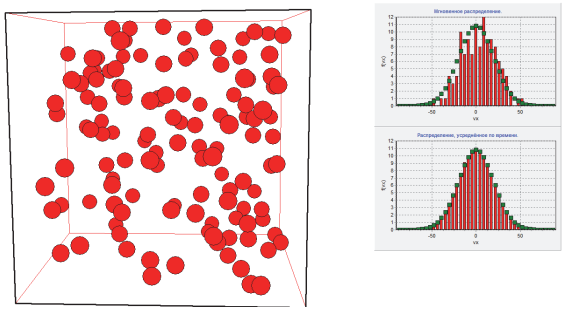


Рис. 5. Распределение шаров по компонентам скоростей

На рис. 5 показано состояния системы шаров через некоторый значительный промежуток времени. Верхняя гистограмма есть распределение шаров по компонентам скоростей в данный момент времени, нижняя – распределение шаров по компонентам скоростей, усреднённое по времени. Зелёным цветом вновь обозначены точки, соответствующие теоретической кривой (6). Как видно из этих рисунков, усреднённое распределение достаточно близко соответствует теоретическому распределению.

Дополнение модели до возможности демонстрации распределения Больцмана. Описание дополнения и результаты, полученные при использовании дополненной модели

Распределение Больцмана

Предлагаемая в данной работе модель может быть дополнена для проверки закона распределения Больцмана. Для этого в модели при расчёте проекции скоростей на вертикальную ось добавлялось слагаемое, учитывающее ускорение свободного падения. Вся высота объёма, в котором располагалась система шаров, делилась на 10 частей, и в каждой подсчитывалось количество шаров на данный момент времени. В виде гистограммы это количество снова выводилось на график. Кроме того, все данные по распределению шаров по высоте усреднялись по времени и выводились в виде второй гистограммы на втором рисунке.

Для сравнения с теорией на этих гистограммах выводились точки, соответствующие теоретическим значениям функции распределения.

Формула распределения молекул в однородном гравитационном поле имеет вид:

$$f(z) = Ae^{-\frac{mgz}{kT}} \quad (7).$$

Для проверки этого распределения необходимо, во-первых, положить снова равными единице массу шаров и постоянную Больцмана, так что

$$f(z) = Ae^{-\frac{gz}{T}} \quad (8).$$

Во-вторых, система шаров заключена в замкнутый объём, поэтому нормировочный множитель A должен определяться из результата интегрирования по высоте объёма:

$$N = A\int_0^H e^{-\frac{gz}{T}} dz = A\frac{T}{g}\left(1 - e^{-\frac{gH}{T}}\right) \quad (9).$$

Отсюда находим нормировочный множитель:

$$A = \frac{g}{T(1-e^{-\frac{gH}{T}})} \quad (10).$$

Для корректного сравнения теоретического и экспериментального распределения нужно найти средние значения функции распределения для каждого участка разбиения.

$$\Delta N = A\int_{z-\frac{\Delta h}{2}}^{z+\frac{\Delta h}{2}} e^{-\frac{gz}{T}}dz = A\frac{T}{g}e^{-\frac{gz}{T}}\left(e^{\frac{g\left(\frac{\Delta h}{2}\right)}{T}} - e^{-\frac{g\left(\frac{\Delta h}{2}\right)}{T}}\right) \quad (11).$$

Откуда находим функцию распределения по высотам шаров в модели:

$$\frac{\Delta N}{\Delta h} = A\frac{T}{g\Delta h}e^{-\frac{gz}{T}}\left(e^{\frac{g\left(\frac{\Delta h}{2}\right)}{T}} - e^{-\frac{g\left(\frac{\Delta h}{2}\right)}{T}}\right) = A\frac{2T}{g\Delta h}e^{-\frac{gz}{T}}sh\left(\frac{g\Delta h}{2T}\right) \quad (12).$$

Результаты работы модели показаны на рис. 6 и 7.

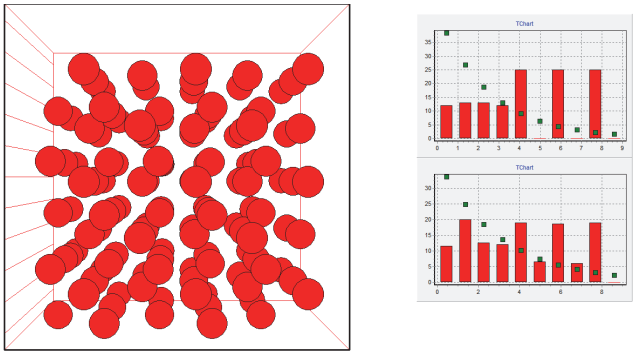


Рис. 6. Распределение шаров по высотам в начале процесса

Как видно из рис. 6, в начале процесса шары расположены примерно равномерно, это же отражает и гистограмма. Но с течением времени распределение шаров приближается к распределению Больцмана. При этом мгновенное распределение существенно флуктуирует, а усреднённое по времени (см. рис. 7) достаточно точно отвечает теоретическому распределению.

В работе рассмотрена компьютерная модель идеального газа в виде системы одинаковых шаров, упруго сталкивающихся между собой. Эта модель предназначена для сопровождения лекционного курса для учащихся. Работа

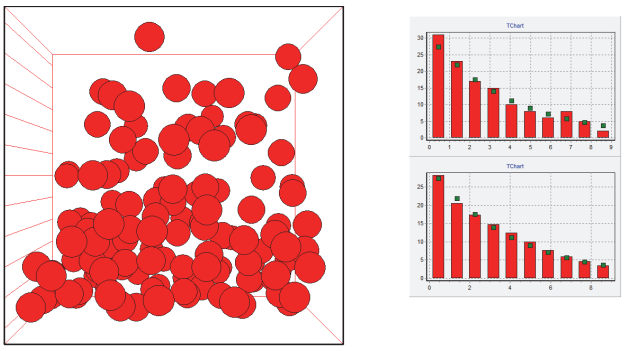


Рис. 7. Распределение Больцмана после достаточно большого числа столкновений

восполняет пробел компьютерных моделей существующих лекционных демонстраций.

Данная модель идеального газа демонстрирует явление установления распределений Максвелла и Больцмана. Она способна отдельно друг от друга демонстрировать:

1. Установление распределения Максвелла по модулю скорости.
2. Установление распределения Максвелла по отдельным компонентам скорости.
3. Установление распределения Больцмана.

Использование модели наглядно демонстрирует эволюцию системы шаров к равновесию, а распределение их по энергиям – к распределению Максвелла-Больцмана.

Предлагаемая в данной работе модель может успешно применяться в лекционном процессе для наглядного представления процесса перехода упорядоченной системы шаров к полному беспорядку.

Данная модель имеет перспективу дальнейшего развития. На ее основе можно создать компьютерные модели:

1) смеси различных газов,
2) ионизированного газа (смесь ионов и/или электронов),
3) ионизированного газа в электрическом поле,
4) ионизированного газа в магнитном поле и/или поле тяжести Земли.

Библиографический список

1. *Изучение распределение Максвелла с помощью компьютерной модели и натурного эксперимента.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-raspredeleniya-maksvella-s-pomoschyu-kompyuternoy-modeli-i-v-naturnom-eksperimente/viewer
2. *Распределение Максвелла.* Available at: http://web.tpu.ru/webcenter/content/conn/WebCenterSpaces-ucm/path/WebCenterSpaces-Root/oen/ef/2/ModT-04.pdf
3. Дубик М.А., Парахин А.С. Связь теплового движения с механическим. *Физическое образование в вузах*. 2019; № 4: 24–30.
4. Дубик М.А., Парахин А.С. Необратимость тепловых явлений. *Физическое образование в вузах*. 2020; № 1: 81–86.
5. Савельев И.В. *Курс общей физики. Механика и молекулярная физика.* Москва: Издательство «Наука», 1987; Т. 1.

References

1. *Izuchenie raspredelenie Maksvella s pomosch'yu komp'yuternoj modeli i naturnogo `eksperimenta.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-raspredeleniya-maksvella-s-pomoschyu-kompyuternoy-modeli-i-v-naturnom-eksperimente/viewer
2. *Raspredelenie Maksvella.* Available at: http://web.tpu.ru/webcenter/content/conn/WebCenterSpaces-ucm/path/WebCenterSpaces-Root/oen/ef/2/ModT-04.pdf
3. Dubik M.A., Parahin A.S. Svyaz' teplovogo dvizheniya s mehanicheskim. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzah*. 2019; № 4: 24-30.
4. Dubik M.A., Parahin A.S. Neobratimost' teplovyh yavlenij. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzah*. 2020; № 1: 81-86.
5. Savel'ev I.V. *Kurs obschej fiziki. Mehanika i molekulyarnaya fizika.* Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1987; T. 1.

Статья поступила в редакцию 01.03.23

УДК 37.022+378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-107-111

Atyushkina V.B., *postgraduate, Department of Pedagogics and Psychology of Education, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: atyusha97@mail.ru*
Sultanbaeva K.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: ski57@ya.ru*

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF STUDENTS' DIGITAL CULTURE. The article is dedicated to the digital culture of a modern student in the emerging digital educational environment of higher education. The objective of the study is to determine the current level of formation of the digital culture of modern students for further development of a model of the digital educational environment in which they have to carry out professional activities. As a result of a review of the scientific literature on digitalization and digital culture, it is revealed that they are characterized by dynamism, information openness of systems, a high-speed function of modeling a new complex reality of the world using information and communication technologies. A set of theoretical and empirical research methods is used: content and comparative analysis, online questionnaires, etc. The empirical method of questioning established students' ideas about digital culture and the digital educational environment. It is revealed that Indigitalization and Digital culture are characterized by dynamism, information openness of systems, a high-speed function of modeling a new complex reality of the world using information and communication technologies. The article reflects the results of the study which allowed to formulate its novelty, theoretical and practical significance, as well as the problem of forming a value attitude to transformations in society in connection with digitalization.

Key words: **digital culture, digital educational environment, digitalization, information and communication technologies**

В.Б. Атюшкина, *аспирант, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: atyusha97@mail.ru*
К.И. Султанбаева, *д-р пед. наук, проф., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: ski57@ya.ru*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Данная статья посвящена рассмотрению сущности цифровой культуры современного студента в складывающейся цифровой образовательной среде высшей школы, а также возникающих возможностей и рисков цифровизации. Целью данного исследования заявлено определение актуального уровня сформированности цифровой культуры современных студентов для дальнейшей разработки модели цифровой образовательной среды, в которой предстоит осуществлять профессиональную деятельность. В результате обзора научной литературы о цифровизации и цифровой культуре выявлено, что они характеризуются динамичностью, информационной открытостью систем, скоростной функцией моделирования новой сложной реальности мира с помощью информационно-коммуникативных технологий. Использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: контент-анализ, сравнительный анализ, онлайн-анкетирование и др. Эмпирическим методом анкетирования были установлены представления студентов о цифровой культуре и цифровой образовательной среде. В статье отражены результаты исследования, позволившие сформулировать его новизну, теоретическую и практическую значимость, а также проблему формирования ценностного отношения к трансформациям в обществе в связи с цифровизацией.

Ключевые слова: **цифровая культура, цифровая образовательная среда, цифровизация, информационно-коммуникационные технологии**

Современный этап модернизации системы образования не существует обособленно, отделяясь от масштабных изменений, которые каждый день происходят в мире. Эти трансформации, прежде всего, относятся к складывающейся реальности, сначала разделённой на действительную и виртуальную, а теперь ощущаемой как смешанное пространство, как прочное сращение процессов вне и внутри цифрового кода. Скорость производства объектов и самообновления новой реальности, её коммуникативных потоков и увеличения объема данных создаёт как новые возможности для профессиональной деятельности, так и целый спектр рисков и угроз, которые необходимо отражать в настоящих условиях. Так, исследователи M. Kendall [1], В. Сластенин [2], Л. Яковлев [3] отмечают, что образование, представляющее собой одновременно устойчивую систему преемственности знания, опыта и гибкий механизм адаптации, способно оказывать стабилизирующий эффект, служить «резервуаром» для ценностного переосмысления социокультурной динамики.

Диалектические взаимосвязи и взаимопроникновения технологии и культуры должны быть зафиксированы в единой модели, которую точнее всего отражает понятие «цифровая культура». Модель цифровой культуры невозможна вне цифровой образовательной среды, которая концентрирует в себе, с одной стороны, миромоделирующую функцию технологий и педагогический фундамент; с другой – в материальном воплощении она есть принципиально незамкнутое, открытое пространство со сложным комплексом отношений, саморазвивающихся в информационно-коммуникационной реальности. Актуальность выбранного ракурса, несомненно, обеспечивается общим трендом модернизации, а также методологическими положениями ряда федеральных и национальных проектов: «Кадры для цифровой экономики», «Цифровая экономика – 2024», «Цифровая образовательная среда» и др.

Цель настоящего исследования видится в выявлении актуального уровня сформированности цифровой культуры современных студентов для дальнейшей разработки модели цифровой образовательной среды в рамках осуществляемого образовательного процесса. Важнейшими задачами исследования являются изучение мотивации студентов к самоаналитической работе в процессе анкетирования и определение ими собственного места и роли в цифровизации образовательной среды.

Цифровое образовательное пространство следует представлять в качестве принципиально незавершенной структуры, содержащей постоянно обновляемые процессы обмена знанием и опытом с применением облачных вычислительных процессов, продвинутых алгоритмов и самообучающихся систем [4]. Неоднородность и изменяемость цифровизации диктует требование скоростного осмысления этого феномена.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в обобщении и систематизации данных о цифровой культуре, ее значимости и ее моделировании в цифровой образовательной среде для студентов высшей школы; уточнении влияния цифровизации на профессиональную подготовку будущих специалистов, разработке критериев «измерения» цифровой культуры личности.

Практическая значимость исследования видится в возможности применения эмпирических результатов в формировании цифровой культуры студентов разных направлений подготовки на основе научно обоснованных универсальных подходов к образовательному процессу вуза с использованием современных цифровых технологий.

Характерной особенностью дискурса цифровой культуры оказывается быстрая утрата актуальности написанного, поскольку происходящие преобразования протекают синхронно со своей научной фиксацией, а иногда даже опережают её. Например, более раннее представление о замене аналоговых образовательных данных цифровыми (оцифровка) сейчас потеряло практическую значимость, а развитие новейших технологий (искусственного интеллекта, нейросетей, виртуальной реальности и пр.), напротив, активно внедряется в педагогическую практику. Кроме того, для реализации будущей деятельности принципиальное значение имеет осмысление цифровизации и собственной роли обучающихся в этом процессе, прежде всего с точки зрения культуры взаимодействия в образовательной коммуникационной среде. Соответственно, первоочередной задачей на этапе моделирования цифровой культуры становится определение уровня подготовленности студента к взаимодействию в новой информационно-коммуникационной среде, к новым требованиям и условиям цифрового пространства.

Понятие «цифровая культура» приобрело большую практическую ориентированность, выступая как комплексное качество профессионала, отражающее информационное мировоззрение (Е.В. Гнатышева [5]); профессиональная способность к критическому осознанию процесса цифровизации (М.В. Маслакова); как овладение знаниями и навыками ИКТ-технологий (Н.И. Гендина, Н.И. Колокова, Ю.В. Уленко, Т.А. Нестик и др. [6]). Так, концепты данного понятийного поля располагаются в диапазоне от «качества» до «компетенции». Тем не менее в приведенных дефинициях заметен недостаток специфики: стержнем наименования становится широкое междисциплинарное понятие «культура», помещенное в контекст цифровой динамики. Исследователи А.В. Леонтьева, Н.И. Ковалёва и Ф.Р. Хатит разрабатывают собственную трактовку, синтезирующую «грамотность, компетентность и ценность» в пределах цифровой культуры [7]. Таким образом, содержание понятия «цифровая культура» концентрирует следующие идейные установки: индивидуальная и коллективная ответственность, мотивация, компетентность, а главное – ценностная система новой реальности. Именно такое представление позволит произвести необходимые изменения в мировоззрении участника образовательного процесса.

Цифровая среда играет организующую роль в формировании цифровой грамотности и компетентности обучающихся, функционируя одновременно и как платформа трансляции и ретрансляции знаний и навыков, значимости и ценности цифровизации, и как модель – образец этих процессов. Именно в модели цифровой среды происходит необходимое упорядочивание (кибербезопасность, цифровая этика и этикет, цифровая грамотность и пр.), сохраняющее баланс между устойчивостью и гибкостью, адаптацией и обновлением в условиях «нарастающей неопределённости» и бесконтрольного увеличения информационных объемов.

Для реализации будущей деятельности принципиальное значение имеет осмысление цифровизации и собственной роли обучающимся в цифровой образовательной среде, т. е. формирование цифровой культуры обучающегося. В самом общем виде под цифровой культурой специалиста понимаем профессиональную самоорганизацию использования информации, отвечающую требованиям системности, критического анализа, индивидуальной ответственности, компетентности, безопасности и цифровой этики.

На этапе моделирования цифровой культуры обучающегося первоочередной задачей становится определение уровня подготовленности студента к взаимодействию в новой коммуникативной среде, к новым требованиям и изменяющимся условиям информационного пространства. Необходимым представляется отслеживание рефлексивной деятельности будущих профессионалов, активизирующей процессы самостоятельного совершенствования цифровых способностей.

Как выделяют исследователи (Е.А. Леонова, Л.С. Носова, А.А. Рузаков, Е.В. Сухорукова [8; 9]), цифровые компетенции могут быть разделены по уровню сложности их применения. Первый тип обеспечивает комфортное существование в цифровой среде, второй же гарантирует эффективное взаимодействие в ней. Наконец, третий тип компетенций обусловливает успешное решение профессиональных задач в цифровом пространстве (по классификации Е.В. Сухоруковой [9]). Очевидно, что формирование цифровой культуры осуществляется поэтапно и неуклонно, поскольку постепенное усложнение цифровых технологий требует постоянного повышения навыков владения и использования информационных ресурсов. Если на начальном этапе можно было обойтись общепользовательскими цифровыми навыками, то востребованность дистанционного обучения значительно расширила круг требований к профессиональным компетенциям будущих педагогов, т. е. каждый педагог должен владеть цифровой культурой в достаточной степени, чтобы выполнять свои профессиональные задачи. Так, к примеру, возникающие потребности в проведении видеоконференций, в разработке и реализации интерактивных материалов требуют навыков организации совместного письма обучающихся и мониторинга результатов обучения.

Параллельно с новыми возможностями цифрового пространства возникают и новые риски, затруднения осуществления образовательной деятельности, для предупреждения и минимизации которых важно зафиксировать общие представ-

ления о сущности цифровой культуры, её потенциале и функциях. Скоростные коммуникативные потоки недостаточно оснащены «фильтрами» и регулирующими механизмами качества информации. Кроме того, даже наивысший уровень цифровой грамотности (например, создание программно-сетевых технологий) не равен этичному применению знаний и навыков (например, явление хакерских атак). Так актуальность приобретает движение в сторону индивидуальной и коллективной (коллегиальной) поддержки информационного обмена. В область личной ответственности пользователя помещается сохранение трёх основных принципов цифровой безопасности: конфиденциальность, целостность, доступность [10].

Методология и методы исследования основаны на принятии философского, культурологического и антропологического подходов к трактовке феномена цифровизации в образовании.

В качестве одного из эмпирических методов был выбран способ смешанного группового онлайн-анкетирования: сбор информации с помощью специально разработанного опросника, организованного для получения данных о мнении и восприятии группы респондентов. Смешанный тип предусматривает наличие в структуре анкеты как предустановленных вариантов ответов, так и вопросы для самостоятельного формулирования ответа. Анкетирование в настоящем исследовании проводилось с помощью онлайн-сервиса GOOGLE-Диск (облачное хранилище с совместным доступом и веб-приложениями для коллективного или индивидуального создания и редактирования документов). Проведенное анкетирование не претендует на социологическую репрезентативность, но позволяет выявить существующие взгляды на цифровую культуру обучающихся, в том числе будущих педагогов. Полученные результаты обработаны с использованием методов контент-анализа, сравнительного анализа и обобщения.

Руководствуясь принципом доступности, было принято решение ограничить количество вопросов (всего – 16) и составить варианты ответов на них. Анкета создавалась на основе комплексной методики В.В. Радаева, отвечала критериям ясности, контрастности, конкретности (приведение примеров) и анонимности.

Общее количество респондентов исследования – 186 студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по естественно-научному, медицинскому, математическому, педагогическому, филологическому и искусствоведческому направлениям подготовки в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан, Республика Хакасия). Выборка участников осуществлялась по принципу интроспекции, то есть включенности в образовательный процесс цифровых технологий. Структурно анкета включает два блока с возможностью одиночного и множественного выбора вариантов ответа.

Регистрация уровня осведомленности о сущности цифровизации закономерно начинается с современных требований к кадровому потенциалу, с регулирующих источников информации. Так, на вопрос об индивидуальном ознакомлении респондентов с национальными проектами только 4,3% (от общего количества опрошенных, 186 человек) утвердили свою способность детально охарактеризовать направления цифровизации. Другая группа опрошенных заявила о факте информированности при недостаточном понимании процессов – 44,1%. Графически данные показатели представлены на рис. 1.



Рис. 1. Уровень осведомленности о национальных проектах цифровизации

Как следует из полученных данных, 25,8% опрошенных не знают о существовании масштабных национальных проектов. В целом подавляющее большинство студентов вуза все-таки информировано о действии проектов по цифровизации социокультурной жизни.

Следующий блок вопросов направлен на обнаружение у студентов оценки значимости к цифровой среде как составляющей профессиональной деятельности. Любопытно, что все респонденты отметили взаимодействие с цифровой средой обязательным атрибутом профессиональной деятельности. Однако при этом 21% отвечавших указали, что «цифровая среда не является главной площадкой профессиональных операций, а обеспечивает небольшую долю из целого информационной деятельности». 79% указали, что взаимодействие с цифровой средой выступает частью большинства профессий и входит в профессиональную компетенцию.

Думается, что причина подобного осмысления скрывается в специфике восприятия: сегодня с возникновением смешанной реальности компьютер (и другие информационные устройства) уже не воспринимаются как нечто внешнее по отношению к физической действительности, как орудие или средство, поскольку теперь вхождение из одного пространства в другое многократно упрощено (особенно после «торжества» мобильного интернета). Так, цифровые объекты культуры перестают мыслиться инородными по отношению к деятельности в физическом пространстве, органически вплетаясь в неё. На рис. 2 представлены результаты оценки студентов к взаимодействию с цифровой средой.

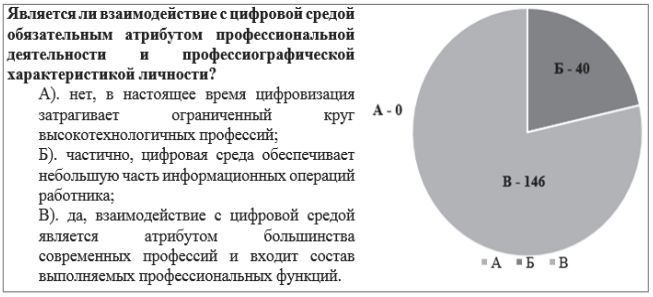


Рис. 2. Результаты о значимости цифровой грамотности в профессиональной деятельности

В нашем исследовании уточняющим был следующий вопрос анкеты: «Можно ли считать владение цифровой грамотностью, цифровой компетентностью и культурой значимым конкурентным преимуществом профессионала?».

Подавляющее большинство анкетируемых (82,2%) ответили на этот вопрос утвердительно, считая, что обозначенные позиции становятся универсальными и обязательными составляющими характеристики современного профессионала. Оставшаяся группа респондентов разделилась на тех, кто выразил «частичное несогласие» (4,3%).

Они считают, что профессиональные умения и навыки конкретной сферы деятельности более значимы для потенциального работодателя. Другая часть ответивших (4,9%) показала, что цифровая грамотность украшает резюме соискателя, но не оказывает существенного влияния на конкурентное преимущество профессионала (рис. 3).

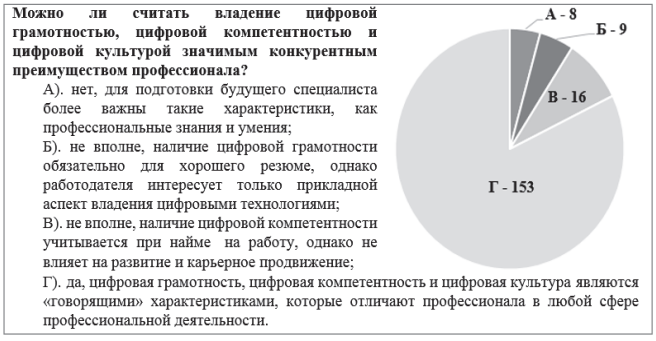


Рис. 3. Результаты ответов респондентов на вопрос о значимости цифровой культуры для работодателя

Особым образом респонденты отнеслись к планированию будущей цифровой деятельности. Студентами был составлен перечень предполагаемых профессиональных потребностей, которые позволят удовлетворить цифровое пространство:

– ввод и чтение деловой и профессиональной документации (98,9%);

– обмен профессионально значимой информацией для поддержания и организации профессионального общения с коллегами (60,7%);

– анализ и преобразование информации в профессиональной цифровой среде (45,7%) и другие менее популярные задачи, призванные решать возможности цифровой культуры. Данный блок анкеты позволил эксплицировать умение будущих профессионалов четко формулировать запрос по отношению к техническим достижениям цифровизации.

Инструментарий цифровой образовательной среды подвергся качественной переоценке со стороны опрошенных. Так, лидирующими позициями среди технологий, применяемых для решения образовательных задач, стали Интернет, поисковые системы, базы данных (100% выбора), средства обмена информацией с однокурсниками и преподавателями, а также средства мониторинга учебных достижений (100%). Чуть менее значимыми в восприятии студентов оказались

облачные технологии (87%). Следом за ними расположились блоги, форумы и сетевые сообщества. Кроме того, были получены данные о предпочтительных формах цифровой учебной деятельности: подготовка к лекциям и семинарам, выполнение учебных заданий с использованием цифровых средств поиска и презентации информации (96,7%); дистанционное обучение, вебинары (66%); освоение материалов повышенной сложности (спецкурсы, профессионально ориентированные вебинары и т. д. – 44,6%); реализация внеучебных (38,7%) и совместных интернет-проектов (34,4%).

Выполнению диагностической задачи были посвящены вопросы, касающиеся безопасности интернет-пространства. Критическое мышление, которое входит в систему ценностей цифровой культуры, здесь было оценено респондентами в диапазоне от незначимого до необходимого. Интересно, что 17% опрошенных заявили, что коэффициент пользы информации зависит исключительно от пользователя, то есть недостоверные источники также могут быть продуктивно обработаны и осмыслены компетентным профессионалом. В противоположность этому мнению почти половина респондентов утверждает необходимость активного личного участия в поддержании достоверности информации в цифровой коммуникации (47%) (рис. 4).

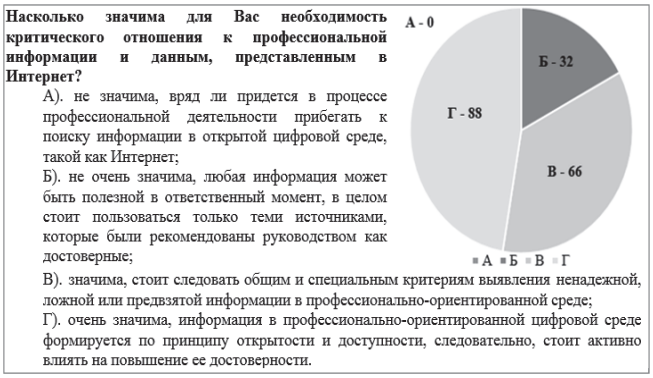


Рис. 4. Результаты оценки респондентами качества информации

Симметрично с этим опрошенные согласились с мыслью о значимости системы кибербезопасности в профессиональной деятельности. Мнения разделились приблизительно в равном соотношении относительно определения зоны ответственности: 51% опрошенных считают, что предупреждение рисков кибербезопасности – личная ответственность пользователя, а 49% респондентов полагают, что предотвращение нарушений кибербезопасности должно совершаться организацией (рис. 5).

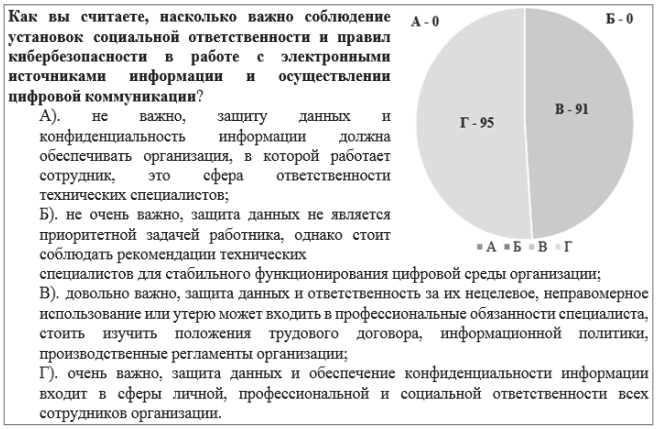


Рис. 5. Результаты опроса об информационной безопасности цифровой среды

Несмотря на явное обогащение сети новыми информационно-коммуникационными инструментами, параллельно с этим повышаются риски недобросовестного использования возможностей интернет-пространства. Цифровая культура и её идейный фундамент включают ответственное отношение к потреблению и производству информации.

В целях изучения мнения студентов о виртуальной идентичности субъекта сетевой коммуникации были заданы вопросы, которые, в свою очередь, позволили еще выявить оценку респондентами собственных возможностей реализации личностного и творческого потенциала в процессе цифровизации. Результаты анкетирования студентов о творческом и личностном потенциале цифровой культуры:

На вопрос: «Насколько свободным на Ваш взгляд может быть представление сотрудника о виртуальной идентичности и модели поведения при осуществлении коммуникации в цифровой среде?**»** – были предложены варианты ответов**:**

– «Интернет – это свободное, открытое пространство, в нем не нужно придерживаться общепринятых норм общения, можно реализовывать любую модель поведения», выбрали 12,9%;

– при осуществлении коммуникации в сети Интернет сложно ожидать конструктивного поведения от всех субъектов общения, следовательно, нет необходимости соблюдать определенные нормы**» –** выбрали 16,7%**;**

– поведение в цифровой среде отражает уровень культуры и адекватное представление о виртуальной идентичности субъектов общения, модель поведения должна соответствовать морально-этическим нормам» – выбрали 70,4%.

Далее следовал вопрос-задание «Оцените степень творческой свободы будущего профессионала при использовании элементов цифровой среды для решения текущих задач и преобразования объектов трудовой деятельности». Предлагаемые ответы:

– «для обеспечения рабочих задач используются самые простые цифровые технологии обработки информации и коммуникации» – выбрали 4,8%;

– «при решении задач можно выбирать, настраивать и комбинировать различные цифровые средства работы с информацией и коммуникации в цифровой среде» – выбрали 25,8%; «при решении задач можно анализировать, находить применение для творческого преобразования объектов, участвовать в совершенствовании и разработке собственных элементов цифровой среды» – выбрали 69,4%.

На третий вопрос: **«**Рассматриваете ли Вы овладение цифровой грамотностью, цифровой компетентностью и цифровой культурой как средство личностного и профессионального развития?**» –** были предложены ответы:

– нет, цифровые технологии помогают решать повседневные и образовательные задачи, ими нужно владеть в минимальном объеме» – 0 ответов;

– «частично, цифровые технологии предлагают отдельные решения для обучения и освоения средств профессиональной деятельности» – выбрали 38,7%;

– «да, цифровые технологии и цифровая среда, это сфера самореализации личности, которая имеет большой потенциал для саморазвития» – предпочли 61,3%.

Довольно крупная группа респондентов (почти 17%) отрицает необходимость нормирующих рамок коммуникации. Действительно, сетевое общение обладает рядом специфических черт, отграничивающих его от прямого диалога. Сам факт опосредованности и удаленности участников коммуникации предполагает наличие большей свободы выражения при несомненных «потерях» преимуществ реального общения (интонационное выделение, эмоциональные акценты, зрительный контакт и др.). Важно, что в сетевой культуре общения действуют механизмы компенсации утерянной эмоциональности, происходят попытки деформализации диалога между участниками взаимодействия, усиленно создаётся эффект присутствия и поддержки, формируются системы доверительных отношений (возникновение голосовых и видео-сообщений, использование «эмотиконов» (антропоморфные изображения эмоций) и других визуальных образов и пр.). Все это не предупреждает многочисленных рисков и опасности нарушения коммуникации.

Сетевое взаимодействие традиционно связывалось с неформальным общением, но сегодня, когда Интернет стремительно профессионализируется, возникает потребность в качественном пересмотре границ допустимого и недопустимого в электронном общении. Виртуальное «Я» субъекта может вступать в конфликт с его ментальным образом в восприятии другого коммуниканта, а интерпретация производимых им текстовых и визуальных знаков может искажать смыслы. Более того, феномен массовости в сетевом общении и анонимность участников диалога (частичная или полная) могут провоцировать нарушение личных границ пользователя (иллюзия нереальности). Доказательством этого служат феномены кибернасилия (кибербуллинг, моббинг, массовая травля и блокировка аккаунтов и т. д.).

Важно, что виртуальная идентичность пользователя управляема: существуют многочисленные опции и стратегии формирования и поддержания сетевого имиджа и репутации. Грамотный подбор и использование этих ресурсов в профессиональной деятельности позволят значительно повысить её результативность. Цифровая культура может стать искомым «сосудом» для поддержания эффективного профессионального диалога, предполагая, например, развитие системы цифрового этикета (нормирующих инструментов коммуникации, вместилищем идеальной модели общения) [7].

Значительная часть вопросов анкеты направлена на установление способности современного студента-бакалавра к креативному использованию, адаптации и преобразованию средств новой цифровой культуры. Сформированность цифровой культуры обусловливается творческим потенциалом, мотивационным и ценностным отношением профессионала, в свою очередь, определяющим его роль в цифровизации.

Интерес представляет синтез опыта, который демонстрирует контраст в освоении возможностей цифрового пространства: недостаток рефлексии (участник не задумывается над собственной ролью в цифровом пространстве); конкретное применение (участник воспринимает новые возможности как альтернативное средство решения профессиональных задач); творческая свобода (участник спо-

собен осмыслять и переосмыслять свою роль в новом пространстве). Последние позиции близки количественно и служат репрезентацией этапов развития цифровой культуры: от формального присутствия в цифровом пространстве до ценностного и креативного использования его возможностей. Постепенное повышение требований к автономной и креативной реализации цифровых возможностей, к уровню осознанности и устойчивости ценностей и мотивов позволяет достигнуть высоких результатов профессиональной деятельности.

Логичным результатом последовательного развития цифровой культуры кажется переход к объёмному пониманию сущности цифровизации, к целостному представлению современного контекста. Выявить этот переход позволили задания-утверждения, направленные на более высокий уровень обобщения. Так, осмысливая переживаемые трансформации, респонденты определили основные сферы влияния цифровизации на человека, общество и государство.

Ниже предлагаем выборы респондентов. Первое утверждение касается позитивного формального преобразования: «обращение к цифровой среде и информационно-коммуникативным технологиям облегчает жизнедеятельность и осуществляется в основном для обработки информации и развлечений». С ним согласился 41 (22%) респондент. С утверждением о «значительном качественном изменении, а именно – с тем, что «цифровая среда и информационно-коммуникационные технологии наиболее активно реализуются в сфере производства и распространения товаров и услуг как направление научно-технологического развития», согласились 78 человек (42%). Третье утверждение – «продолжающаяся цифровизация является существенной тенденцией общественного развития, информационные технологии востребованы в производственной и социальной сферах, оказывая существенное влияние на жизнедеятельность каждого человека» – получило поддержку у 164 (88%) респондентов. В своих ответах респонденты могли выбирать все позиции.

Информационно-коммуникационные технологии как составляющая цифровизации, по мнению респондентов, позволяют решить широкий спектр задач, а именно – ведение документации (98,9%); производство основных информационных операций (60,7%); обмен профессиональным знанием и опытом (60,7%); подготовка к будущим изменениям профессиональной среды (45,7%); общение в профессиональных сообществах (30%); оптимизация профессиональной деятельности (15%). Примечательно, что лишь 24% респондентов обозначили в качестве цели «разработку новых продуктов и услуг в рамках профессиональной деятельности». Так, до сих пор наблюдается разрыв между формальным обновлением традиционного процесса и неочевидными возможностями, скрытым потенциалом новой среды, которые могут остаться нереализованными.

Продуктивными для анализа оказались результаты информационной обработки понятий, осмысливаемых современными студентами. Так, моделирование цифровой культуры чаще всего ассоциируется с «ценностями современного общества» (96,8%). С другой стороны, достаточно распространенным стал вариант ответа «общепользовательская ИКТ-компетентность» (30%). Менее популярными оказались определения цифровой культуры как «системы изменений продуктов деятельности человека и различных практик цифровой коммуникации» (9,7%) и «совокупности формирующихся устойчивых социально-психологических черт и качеств личности» (12,4%).

Итак, полученные эмпирические результаты нашего исследования в контексте комплексных философских, культурно-антропологических подходов к цифровой образовательной среде позволяют сформулировать новизну исследования, заключающуюся в выявлении признаков новой социокультурной реальности, создаваемой и развиваемой цифровизацией во всех жизненно важных социокультурных сферах. Установили, что цифровая образовательная среда складывается за счет действительной (физической) и виртуальной, ощущаемой как смешанное пространство, как прочное сращение процессов вне и внутри цифрового кода. Кроме того, новизна исследования видится и в расширении характеристик понятия «цифровой культуры», которая будущими специалистами осмысливается во взаимосвязи с категорией «ценности общества», в социокультурном контексте – это есть необходимый базовый компонент личности в конкурентной борьбе профессионалов.

Полученные исследовательские результаты позволяют сформулировать следующие выводы: в коллективном сознании профессионально-педагогической деятельности цифровизация и связанные с ней процессы сегодня воспринимаются как реальность. Соответственно, цифровая культура как новый феномен, основанный на диалектической взаимосвязи и взаимопроникновения технологии и культуры, приобретает ощутимые свойства и способствует формированию совершенно иной модели культуры общества и мировой цивилизации.

Настоящий период цифровизации общества характеризуется постепенным упорядочиванием представлений о цифровой культуре и формированием цифровой образовательной среды в самом общем понимании. Вместе с тем проблема формирования ценностного отношения к трансформациям в обществе в связи с цифровизацией и ее научной рефлексией остается чрезвычайно актуальной, как уже отмечалось в настоящей работе.

В перспективе в исследованиях цифровизации могут быть апробированы такие схемы работы с информацией, как концептуализация, синтез и деконструкция. Интересным и обладающим большим педагогическим потенциалом может стать опыт совместного проектирования ресурсов для предупреждения рисков киберэтики, безопасности, цифрового неравенства и др. Цифровая культура и цифровая образовательная среда, таким образом, представляют собой не только значимое достижение цифровизации, но и ценную педагогическую концепцию, востребованность которой сегодня трудно переоценить.

Библиографический список

1. Kendall M., Samways B., Weert T.J.V. & Wibe J. IFIP TC3 Lifelong learning position paper. *Lifelong learning in the digital age: sustainable for all in a changing world*. Boston, MA; USA: Kluwer Academic Publishing, 2004.
2. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2013.
3. Яковлев Л.С. Цифровые технологии в контексте антропологической революции. *Международный журнал исследований культуры*. 2012; № 3 (8): 52−61.
4. Борисова В.В. Образовательное пространство в цифровом измерении. *Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства*: сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 2019: 27−32.
5. Гнатышина Е.В., Саламатов А.А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; № 8: 19–24.
6. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Рябцева Л.Н. Цифровизация в сфере культуры: сущность, нормативно-правовое регулирование, приоритетные направления совершенствования кадрового обеспечения. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2020; № 50: 183–197.
7. Леонтьева А.В., Ковалёва Н.В., Хатит Ф.Р. Цифровая культура как инновационный компонент профессиональной деятельности педагога. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2022; Т. 14, № 2: 49–56.
8. Носова Л.С., Леонова Е.А., Рузаков А.А. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования. *Вестник ЮУрГГПУ*. 2019; № 4: 134−154.
9. Сухорукова Е.В. Цифровая культура педагога. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2020; № 12 (20): 226–228.
10. Окушова Г.А. Цифровой этикет и регламенты в коммуникативном порядке социально-сетевого пространства. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 1 (81): 11–15.

References

1. Kendall M., Samways B., Weert T.J.V. & Wibe J. IFIP TC3 Lifelong learning position paper. *Lifelong learning in the digital age: sustainable for all in a changing world*. Boston, MA; USA: Kluwer Academic Publishing, 2004.
2. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2013.
3. Yakovlev L.S. Cifrovye tehnologii v kontekste antropologicheskoj revolyucii. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*. 2012; № 3 (8): 52−61.
4. Borisova V.V. Obrazovatel'noe prostranstvo v cifrovom izmerenii. *Arhitektura universitetskogo obrazovaniya: sovremennye universitety v usloviyah edinogo informacionnogo prostranstva*: sbornik trudov III Nacional'noj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Sankt-Peterburg, 2019: 27−32.
5. Gnatyshina E.V., Salamatov A.A. Cifrovizaciya i formirovanie cifrovoj kul'tury: social'nye i obrazovatel'nye aspekty. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 8: 19-24.
6. Gendina N.I., Kolkova N.I., Ryabceva L.N. Cifrovizaciya v sfere kul'tury: suschnost', normativno-pravovoe regulirovanie, prioritetnye napravleniya sovershenstvovaniya kadrovogo obespecheniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2020; № 50: 183-197.
7. Leont'eva A.V., Kovaleva N.V., Hatit F.R. Cifrovaya kul'tura kak innovacionnyj komponent professional'noj deyatel'nosti pedagoga. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2022; T. 14, № 2: 49-56.
8. Nosova L.S., Leonova E.A., Ruzakov A.A. Model' cifrovoj kul'tury buduschih pedagogov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Vestnik YuUrGGPU*. 2019; № 4: 134−154.
9. Suhorukova E.V. Cifrovaya kul'tura pedagoga. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2020; № 12 (20): 226-228.
10. Okushova G.A. Cifrovoj `etiket i reglamenty v kommunikativnom poryadke social'no-setevogo prostranstva. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 1 (81): 11-15.

Статья поступила в редакцию 14.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-112-114

Borzova T.A., *Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

STATUS OF INCLUSION IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATIONAL SPACE. The article deals with an actual problem of modern society that concerns the place and status of inclusion, its integration into the educational space at all levels of education. For the successful implementation of inclusive education, it is necessary to harmoniously coexist and complement two forms of inclusion – social and pedagogical. It is important to remember that it is necessary not only the full social adaptation of a child with disabilities in the social system of relations of the educational environment, where he interacts with other participants, but also pedagogical support and assistance to form the abilities of a child with disabilities to effectively assimilate educational material. Modern state policy in the field of education has expanded the framework of the traditional approach to learning. Education today is considered not only as one of the guarantors of personal and professional growth of students, but also as an opportunity for educational institutions to choose their own models for involving students in effective socio-pedagogical interaction.

Key words: **inclusion, integration, inclusive learning, included training, educational environment, adaptive interaction, public relations**

Т.А. Борзова, *канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*

СТАТУС ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматривается актуальная проблема современного общества − место и статус инклюзии, ее интеграция в образовательное пространство на всех ступенях обучения. Для успешной реализации инклюзивного обучения необходимо гармоничное сосуществование и дополнение его двумя формами инклюзии – социальной и педагогической. Важно помнить о том, что необходима не только полная социальная адаптация ребенка с ограниченными возможностями в общественной системе отношений образовательной среды, где он взаимодействует с другими участниками, но и педагогическая поддержка и помощь для формирования способностей у ребенка с ограниченными возможностями к эффективному усвоению учебного материала. Современная государственная политика в сфере образования расширила рамки традиционного подхода к обучению. Образование сегодня рассматривается не только как один из гарантов личностного и профессионального роста учащихся, но и как возможность выбора образовательными учреждениями собственных моделей включения учащихся в эффективное социально-педагогическое взаимодействие.

Ключевые слова: **инклюзия, интеграция, инклюзивное обучение, включенное обучение, образовательная среда, адаптивное взаимодействие, общественные отношения**

Актуальность данного исследования обусловлено тем, что инклюзивное образование в современной педагогике рассматривается и предлагается в качестве изменений в системе организации образовательной среды на всех ступенях обучения. Предлагается формирование условий доступности образования для всех детей, в том числе и с ограничениями возможностями здоровья (ОВЗ).

Цель данной статьи – выявить и показать место и статус инклюзивного образования в рамках современного обучающего пространства.

Для осуществления поставленной автором цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– изучить зарубежный и отечественный опыт организации инклюзивного образования детей с ОВЗ;

– дать понятие инклюзии в рамках современного образовательного процесса;

– определить статус инклюзивного обучения в рамках современной российской образовательной системы.

Научная новизна работы состоит в том, что в нем:

– раскрывается современное понимание инклюзии в рамках образовательной деятельности;

– выявляется специфика подхода в работе педагога в инклюзивном обучении;

– выделяются векторы взаимодействия форм инклюзии в образовательном пространстве.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней обоснованы различные подходы к современным формам и моделям ведения обучающего процесса в системе инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что она может быть полезна для научно-исследовательской деятельности педагогов, занимающихся спецификой инклюзии на разных этапах и ступенях современного образовательного ландшафта.

Реализация мероприятий по образованию детей с интеллектуальными и физическими нарушениями происходила на стыке XVIII–XIX веков, когда в городах Франции и Германии открылись первые школы для глухонемых.

Уроки Второй мировой войны поставили перед всем мировым сообществом задачу – изменить взгляды и отношение на различия между людьми. Практически все страны выбрали единую для себя цель – развитие сотрудничества и укрепление мира.

В 80-х годах XX века в городах Дании и Австрии открылись школы для слепых детей и приюты для детей с нарушениями слуха. Сама идея внедрения модели инклюзии возникла и была применена в странах Западной Европы в 90-х годах XX века [1]. Кардинальная перемена в отношениях к людям с ОВЗ стала проявляться во всех сферах общественных отношений и в первую очередь коснулась образования.

Инклюзивное образование в российской системе обучения – понятие относительно новое. Отечественная образовательная система прошла достаточно длительный и тернистый путь в сфере обучения лиц с ОВЗ – от полной изоляции и неприятия до инклюзии в современном ее понимании.

Однако стоить отметить, что идея совместного обучения детей с ОВЗ с детьми без таких ограничений в отечественном образовательном пространстве не является новой. Л.С. Выготский в своих работах еще в 20-х годах прошлого столетия писал о том, что «специальная школа создает систематический отрыв от нормальной среды, изолирует аномального ребенка и помещает его в узкий, замкнутый мирок, где всё приспособлено к дефекту» [2]. Он полагал, что искусственно созданная среда в специализированных образовательных учреждениях не имеет ничего общего с реальным миром. Такая форма образовательной среды по своей сути антисоциальна и губительна для ребенка, потому что не готовит его реалиям окружающего мира.

Западная педагогическая школа рассматривает инклюзивное образование как политику включенного обучения, направленного на адаптацию самого ребенка в социальной среде сверстников и активизацию его способностей на усвоение учебного материала в окружении всех членов образовательного процесса [1].

Реализация идеи включенного образования в России происходит в 90-е годы XX века, в эпоху трансформационных изменений всех форм общественного строя и сознания. В начале нового века была разработана и стала активно внедряться в систему отечественного образования концепция интеграционного обучения, задача которой стала постоянное совершенствование и модернизация массового образования. При этом необходимым условием для реализации данной концепции стало взвешенное сочетание основ интеграции как одной из ведущих тенденций современного образования и профессионального воздействия педагогической системы в специально адаптированных условиях учебной среды [3].

Следует учесть, что в современной педагогической науке используется два понятия для обозначения совместного обучения детей с ОВЗ и детей без ограниченных возможностей здоровья – инклюзия и интеграция. Некоторые исследователи разводят эти понятия, предполагая, что интеграция – это перенесение элементов специального образования в систему общего обучения, а инклюзию рассматривают как адаптацию условий и подходов обучения для детей с ОВЗ [4].

Однако согласно письму Министерства образования и науки «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» от 07.06.2013 года «ИР-535/07 термины «инклюзия» и «интеграция» используются как идентичные по своей сути и содержанию. В данной статье автор также использует эти понятия как синонимичные и рассматривает общий для них элемент смысла – совместное обучение.

Социально-педагогическая интеграция подразумевает под собой коррекцию отношений всех участников инклюзивного образования – сверстников, их родителей и квалифицированно подготовленного педагогического окружения. Вектор развития и успешной интеграции массовой и специальной школ предполагает наличие трех эффективных составляющих: взаимоуважение, взаимопонимание и взаимодействие.

Вслед за И.Л. Первовой [3] мы полагаем, что успешность внедрения концепции включенного обучения зависит от многих факторов:

«– построение грамотной иерархии всей системы образования от поддержки и помощи детям с ОВЗ до законодательной базы, обеспечивающей соответствующими ресурсами;

– специальная подготовка и квалификация педагогов на всех ступенях российской образовательной системы;
– педагогическое мастерство;
– квалифицированная система обследования детей с ОВЗ;
– грамотное взаимодействие родителей и специалистов;
– учебные планы образовательных учреждений;
– педагогические и ученические траектории;
– гражданская позиция каждого из участников образовательного процесса по отношению к детям с ОВЗ;
– политика органов образования;
– позиция социума» [3].

Эффективность инклюзивного образования в системе современного общества возможна при условии высокого профессионализма и специальной подготовки педагогического персонала на всех этапах обучающего пространства – от специальных (корректирующих) учреждений до обычных общеобразовательных и высших учебных организаций. Задача такой подготовки педагогических кадров – овладение педагогами специальными знаниями и навыками, особыми техниками и технологиями, которые дадут возможность качественного обучения детей с ОВЗ.

Считаем, что в настоящее время можно говорить о введении в активное употребление понятия бренда инклюзии в современное образовательное пространство. Педагогическому исследовательскому сообществу уже известны развитие и внедрение таких брендов, как школа нравственности К.Д. Ушинского, школа воспитания коллективом А.С. Макаренко, школа адаптированной педагогики Е.А. Ямбурга и многие др. Сегодняшняя образовательная система значительно расширила свои возможности в организации адаптивного учебного пространства, техник и технологий, построения образовательных карт и маршрутов в отношении эффективного включения в социально-педагогическое взаимодействие учащихся с ОВЗ.

Стоит еще раз подчеркнуть, что смысл построения инклюзивного образования в современных условиях обучения – это школа для всех и каждого. Сам процесс обучения в инклюзивной среде представляет собой комплекс мер, условий и возможностей в опосредованном пространстве взаимодействия всех участников образовательного процесса с целью личностного роста и полной адаптации субъектов обучения. Данная идея понимания инклюзии как траектории образования показана в ключевых работах Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, Л.И Божовича, С.В. Алехиной и др.

Сегодняшнее реформирование всей системы российского образования своей задачей ставит возрождение и наполнение новым актуальным смыслом понятие «образовательная среда», позволяющим осознать ее значение и роль в развитии ребенка.

В настоящее время в образовательной системе Российской Федерации создана и введена достаточно четкая законодательная основа для обучения детей с ОВЗ на всех этапах образовательного пространства.

В Федеральном законе от 24.11.1995 года № 181-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (введен Федеральным законом от 01.12.2014 года № 419-ФЗ) в статье 3.1. «Недопустимость дискриминации по признаку инвалидности» утверждено положение о том, что «в Российской Федерации не допускается дискриминация по признаку инвалидности» [5]. Под дискриминацией в данной статье понимается любое действие, высказывание, которое направлено на различие, ущемление или умаление (отрицание) прав, достоинств и свобод граждан по признаку нарушений их физических или психологических особенностей по отношению к гражданам, которые не имеют таких особенностей. Все граждане Российской Федерации имеют равные гарантированные права и свободы «в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области» [5].

Статья 19 «Образование инвалидов» данного закона гласит: «Инвалидам создаются необходимые условия для получения образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ, в которых созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья...» [5].

Особо следует подчеркнуть, что в 2012 году Россия подписала международную Конвенцию о правах инвалидов, действие которой сразу же распространились и вошли во многие правовые и обеспечивающие социальную деятельность контролирующие документы страны. В 24 статье «Образование» данной Конвенции был впервые зафиксирован и введен в дальнейшее употребление термин «инклюзивное образование», а также закреплено обязательство всех государств-участников обеспечивать данную форму образования «на всех уровнях обучения в течение всей жизни» граждан с ОВЗ [6].

В этом же году (2012) был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. Он также предусматривает создание особых условий в образовательной сфере в отношении организации учебного процесса и получения образовательных возможностей обучающимися с ОВЗ [7].

Кроме того, данный Федеральный закон в статье 79 определяет те возможности по организации образовательного процесса, которые будут являться приемлемыми и комфортными для детей с ОВЗ. Эта же статья четко определяет понятие «обучающийся с ограниченными возможностями по здоровью». Субъект, входящий в данную категорию граждан, определяется как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и психологическом развитии, которые (недостатки) должны иметь статус подтверждения психолого-медико-педагогической комиссией. В полномочия данных комиссий включены обязанности контроля по созданию специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ и должны препятствовать получению образования в случае отсутствия специальных условий для детей с ОВЗ [7].

Следует подчеркнуть, что в настоящее время в Российской Федерации внедрены в образовательную среду и успешно реализуются три модели обучения для детей с ОВЗ:

1) дифференцированное обучение, которое происходит в рамках и на базе специализированных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с ОВЗ;

2) интегрированное обучение, которое реализуется на безе общеобразовательных учреждений, но в специализированных классах;

3) инклюзивное обучение, которое реализуется на базе обычных общеобразовательных или высших учебных заведений, при котором дети с ограниченными возможностями по здоровью обучаются с детьми, у которых такие ограничения или отклонения по здоровью отсутствуют, т. е. учебный процесс проходит в одном образовательном пространстве – в одном классе (аудитории).

Российская образовательная система еще проходит этап модернизации и реформирования, в том числе и в реализации инклюзивного образования. Еще окончательно не разработаны универсальные механизмы, инструменты и технологии, удовлетворяющие всем адаптивным стратегиям для детей с особыми образовательными потребностями. Однако происходит не только так называемая «ломка» старых стереотипов по отношению к людям с ограниченными по состоянию здоровья возможностями, но и реализуется глубокий процесс переосмысления государственной системой и всем российским обществом своего отношения к гражданам с особыми образовательными потребностями, с оценкой и признанием их прав, свобод и возможностей на предоставление равных с другими гражданами условий в разных областях и сферах социума, включая обучение.

Следует подчеркнуть, что одним из важнейших условий успешного внедрения инклюзивного образования в российское образовательное пространство автор считает следующие факторы:

– необходимость разработки нормативно-правовых актов внутри каждого региона РФ, обеспечивающих организационную и материально-техническую базу развития инклюзивного образования;
– внесение интегративных изменений в саму систему организации учебно-воспитательного процесса в каждой образовательной организации, внедряющей одну из моделей инклюзивного обучения;
– усовершенствование процесса комплексной помощи детям с ОВЗ на раннем этапе;
– внедрение в образовательное пространство каждого учебного заведения системы сопровождения и тьюторов;
– проявить особое внимание на обеспеченность педагогического персонала каждого учебного учреждения комплексом научно-методических разработок;
– создание условий для получения качественного образования для детей с ОВЗ, не нарушая преемственность в обучении – от дошкольных учреждений до высших.

Таким образом, поставленная автором цель в начале исследования достигнута. Автор продемонстрировал статус инклюзии как образовательной модели в рамках современного российского образовательного пространства. Задачи, поставленные в статье, также были решены в ходе данного исследования. Показано, что внедрение в образовательное пространство любого учебного учреждения одной из инклюзивных моделей обучения даст возможность сформировать гражданскую позицию всего общества. С одной стороны, будет происходить постепенный процесс формирования у здоровых детей равного, терпимого отношения к физическим и психическим особенностям других членов их коллективов, развивая в первых чувство взаимопонимания. С другой стороны, дети с ОВЗ в условиях совместной деятельности и взаимодействия со здоровыми детьми получат возможность реализации и развития своего личного потенциала наравне со всеми своими сверстниками, что в конечном итоге скажется на их успешной социализации уже во взрослом возрасте. По нашему мнению, материалы статьи вызовут интерес у руководителей образовательных учреждений, реализующих инклюзивное обучение, и у педагогов-практиков образовательных учреждений, обучающих детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Борисова Н.В., Прушинский С.А. *Инклюзивное образование: право, принципы, практика.* Москва; Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2009.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1983; Т. 5.
3. *Актуальные проблемы интегрированного обучения*: материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Москва, 2001.

4. *Развитие инклюзивного образования*: сборник материалов. Составители С. Прушинский, Ю. Симонова. Москва: РООИ «Перспектива», 2007.
5. *О социальной защите инвалидов в Российской Федерации*. Федеральный закон «» от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 24.04.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559
6. *Конвенция о правах инвалидов* (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года N 61/106). Available at: http://docs.cntd.ru/document/902114182
7. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

References

1. Borisova N.V., Prushinskij S.A. *Inklyuzivnoe obrazovanie: pravo, principy, praktika*. Moskva; Vladimir, OOO «Tranzit-IKS», 2009.
2. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1983; T. 5.
3. *Aktual'nye problemy integrirovannogo obucheniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po problemam integrirovannogo obucheniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Moskva, 2001.
4. *Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya*: sbornik materialov. Sostaviteli S. Prushinskij, Yu. Simonova. Moskva: ROOI «Perspektiva», 2007.
5. *O social'noj zaschite invalidov v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon «» ot 24.11.1995 N 181-FZ (red. ot 24.04.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559
6. *Konvenciya o pravah invalidov* (prinyata Rezolyuciej General'noj Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda N 61/106). Available at: http://docs.cntd.ru/document/902114182
7. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 31.07.2020) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

Статья поступила в редакцию 19.03.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-114-116

Vinogradova M.V., *senior teacher, Department of Mathematics and Computer Studies, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF ADAPTATION OF A FIRST-YEAR STUDENT. For the training of the modern generation of specialists, new forms and methods of organizing the educational process are required, with the help of which it would be possible to realize the inner potential of a young specialist, accelerate the process of adaptation of a first-year student in socially significant conditions. The relevance of the article lies in considering of the issue of adaptation of a first-year student by means of an educational process, since the success of training a future specialist depends on how quickly and at what level adaptation to a new social student life was completed, in which a first-year student begins to live after entering a university. The article presents data from a survey of first-year students of the Institute of Engineering and Technology, the Northern Trans-Urals State Educational Institution of Higher Education in the areas of training "Technosphere Safety", "Agroengineering", "Forestry", "Agronomy" to study the adaptation of a first-year student. As a result of the research, the author has developed recommendations for the adaptation of first-year students in the educational environment of the University through the organization of the educational process.

Key words: **adaptation in socially significant conditions, first-year students, educational process, education, young specialist**

М.В. Виноградова, *ст. преп., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА

Для обучения современного поколения специалистов требуются новые формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, с помощью которых можно было бы реализовать их внутренний потенциал, ускорить процесс адаптации первокурсника в социально значимых условиях. Актуальность данной статьи заключается в рассмотрении вопроса адаптации студента-первокурсника посредством учебно-воспитательного процесса, поскольку успешность подготовки будущего специалиста зависит от того, как быстро и на каком уровне была пройдена адаптация к новой социальной студенческой жизни, в которой начинает жить студент, поступивший в вуз. В статье приведены данные опроса студентов первого курса Инженерно-технологического института ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья направлений подготовки «Техносферная безопасность», «Агроинженерия», «Лесное дело», «Агрономия» по изучению адаптации первокурсника. В результате исследования автором разработаны рекомендации по адаптации студентов-первокурсников в образовательной среде вуза через организацию учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: **адаптация в социально значимых условиях, студенты-первокурсники, учебно-воспитательный процесс, образование, молодой специалист**

На сегодняшний день актуальность и значимость учебно-воспитательной работы в вузе, поиск оптимальных путей адаптации студента-первокурсника, изменяющегося в условиях социума, в плане интеграции в мировое образовательное пространство значительно возрастает перед российской системой высшего образования. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что воспитание, наряду с обучением, является одним из составляющих в образовании и, следовательно, первостепенно должно присутствовать в образовательном процессе. Для обучения современного поколения специалистов требуются новые формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, с помощью которых можно было бы реализовать внутренний потенциал молодого специалиста, ускорить процесс адаптации первокурсника в социально значимых условиях.

Согласно мировым показателям, у современных подростков процесс физиологического взросления начинается раньше, чем изменения в префронтальной коре мозга, которая отвечает за самоконтроль, эмоциональную зрелость, умения принимать самостоятельные решения.

В связи с этим цель написания статьи заключается в следующем: рассмотреть процессы успешной адаптации студентов-первокурсников в условиях образовательной среде вуза через организацию учебно-воспитательной работы.

На основании поставленной цели нами сформулированы следующие задачи исследования:

1. Исследовать особенности адаптации студентов-первокурсников в социально значимых условиях, изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу.

2. Выявить факторы, влияющие на адаптацию студентов-первокурсников, и определить условия успешной адаптации студента-первокурсника в социуме.

Практическая значимость исследования: по итогам проведенных теоретических и психолого-педагогических исследований нами разработаны рекомендации по адаптации студентов-первокурсников в образовательной среде вуза через организацию учебно-0воспитательного процесса.

В вопросах воспитания личности в пубертатный период, в котором находится большинство студентов первого курса, большую роль сыграли труды великих ученых. Так, В.М. Бехтерев подчеркивал, что для успешной адаптации человека в социуме возникает необходимость воспитания его с раннего детства, понимая воспитание как создание «привычек в сфере физической, нравственной и умственной направленности».

В работах С.В. Куликовой воспитание является многофакторным процессом, на который оказывают влияние не только семья и учебное заведение, но и природная среда, жизненный мир, иерархия общественных ценностей и др. Перечисленные факторы могут влиять на процесс воспитания и адаптации в социуме как положительно, так и отрицательно [1].

По мнению Н.Н. Мальчуковой, необходимость существования воспитания возникает одновременно и как общественно-историческая необходимость, и как феномен субъективного самостановления личности и индивидуальности [2].

Анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросу о том, что такое учебно-воспитательный процесс, мы столкнулись с разнообразием трактовок данного понятия. По нашему мнению, учебно-воспитательный процесс – это целенаправленное создание условий для всестороннего развития личности студента и реализации индивидуальной траектории его профессионального развития.

Научная новизна исследования**:** в научно-педагогической литературе не представлены исследования, направленные на выявление процессов успешной

адаптации студентов-первокурсников в образовательной среде вуза через организацию учебно-воспитательной работы.

В процессе исследования, нами были использованы следующие методы:

1. Изучение и теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы.
2. Педагогическое наблюдение, социологический опрос.
3. С помощью методов математической статистики был произведен качественный и количественный анализы полученных данных, на основании которых сделаны выводы.

Современный молодой специалист должен обладать высоким уровнем личностного развития, быть коммуникабельным, занимать активную гражданскую позицию. На самом деле проблема адаптации первокурсников является одной из важных при организации учебно-воспитательного процесса [3], т. к. это сложный, непрерывный и многогранный процесс, требующий внимания как со стороны родителей, так и со стороны куратора студенческой группы. Успешность подготовки будущего специалиста зависит от того, как быстро и на каком уровне была пройдена адаптация к новой социальной студенческой жизни, в которой начинает жить первокурсник, поступив в вуз.

Адаптацию студента-первокурсника можно рассмотреть в виде трех направляющих, по которым можно двигаться для достижения поставленной цели:

1. Адаптация студента к новой учебной группе.
2. Адаптация студента к новым условиям жизни.
3. Адаптация студента к образовательной деятельности.

Рассмотрим каждый вид адаптации отдельно.

Первокурсник, поступив в вуз, попадает в новый, незнакомый коллектив, где ему необходимо найти контакт с одногруппниками. Для успешного «вливания» в коллектив у студента необходимо развивать такие качества личности, как межличностное общение, коммуникабельность. Неудачное общение в новом социуме влечет за собой неуверенность в себе, желание уйти из коллектива, что отрицательно сказывается на образовательной деятельности студента.

В ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья уделяется особое внимание адаптации первокурсникам к новой учебной группе. В первые месяцы поступления в вуз управлением по воспитательной работе совместно с кураторами учебных групп ежегодно проводятся мероприятия, направленные на сплочение коллектива студенческой группы, а именно – посвящение в первокурсники, на котором ребята смогут встретиться с одногруппниками в неформальной обстановке; творческий конкурс «Дебют первокурсника», где наставники в лице студентов старших курсов вовлекают ребят в творческую деятельность, которая является одним из составляющих успешной адаптации в учебной группе и к обучению в вузе в целом.

Куратор учебной группы и проводимые им кураторские часы играют большую роль в воспитательной работе и адаптации первокурсника [4]. Этот час общения очень важен для сближения группы и выявления трудно адаптируемых к новым условиям студентов.

В процессе адаптации студента-первокурсника формируется социальная общность студенческого коллектива, и на этом этапе психологическое здоровье студента играет важную роль в его состоянии в целом. Поэтому совместно с психологами куратор в первые месяцы обучения проводит психолого-педагогическую диагностику по выявлению качеств личности, результаты которой помогают найти пути и методы общения с первокурсниками.

Куратор знакомит первокурсника с правилами поведения в вузе, по возможности учувствует с группой во внеучебной деятельности, организует совместные походы в кино, театр, экскурсии. Куратор дает возможность выбора и проведение студентами группы темы кураторского часа, на которых происходит развитие навыков социальной компетентности, формирование навыков деловой речи, конструктивного общения.

Несмотря на сложность освоения базовых дисциплин, задача куратора – привлечь студента как можно больше к общественной и научной деятельности вуза [5], что влечет за собой устойчивое функционирование адаптационных связей, определяющих место студента в образовательной среде.

Таким образом, проводимые мероприятия в группе создают эмоционально-положительную атмосферу, настраивают студентов на успешное обучение, что способствует раскрытию личностного потенциала студента.

В 2022 году впервые на площадке Аграрного университета совместно с кафедрой физкультуры и спорта с целью создания спортивной, творческой, проектной атмосферы внутри групп студентов был организован и проведен агромарафон, участниками которого выступали смешанные команды, в том числе и студенты первых курсов.

Несмотря на то, что адаптация – это поэтапный процесс привыкания к новым условиям жизни, учебной группе, это еще и индивидуальный подход к каждому студенту. Эффективность успешной адаптации [6] к социально значимым условиям будет зависеть от специфики учебной деятельности, от новых условий жизнедеятельности, от степени адаптации к новой системе образования, от личностных особенностей (черты характера, навыки межличностного общения, умение работы в коллективе и др.).

Находясь в новых социальных условиях и имея за плечами определенный социальный опыт, студент попадает под влияние двух групп социальных факторов, воздействующих как за пределами вуза, так и в системе или внутри него. К первой группе нами были отнесены такие факторы, как состав и материальное положение семьи, особенности воспитания в семье и ее социальный статус, индивидуальные особенности студента [7]. Во вторую группу мы определили такие социальные факторы, как уровень развития студенческого коллектива и общение в студенческой группе.

Для выявления особенностей адаптации к социально значимым условиям студентов-первокурсников был проведён опрос. В опросе принимали участие студенты первых курсов в количестве 150 человек Инженерно-технологического института ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья направлений подготовки «Техносферная безопасность», «Агроинженерия», «Лесное дело», «Агрономия» [8].

На вопрос о том, почему был выбран для обучения Аграрный университет, ответы распределились следующим образом: «только в этом вузе я получу нужную для меня специальность» (88%), «по совету родителей» (10%), «только сюда прошел на бюджетную основу обучения» (2%).

На 2 вопрос (с каким настроением ты идешь в университет, и интересно ли учиться по выбранной специальности?) ответы респондентов распределились следующим образом (рис. 1).

На вопрос о том, какие отношения сложились с одногруппниками/преподавателями», ответы респондентов были получены следующие: доброжелательные (88% / 70%), нейтральные (12% / 18%), конфликтные (0% / 2%).

Таким образом, проведя анализ полученных результатов, мы пришли к выводу, что те студенты, которые поступали в университет с целью получения нужной для него профессии, проходят адаптационный процесс быстрее. Студенты, которые поступили в университет по совету родителей или по результатам ЕГЭ, адаптируются к новым социальным условиям гораздо сложнее. У таких студентов, как правило, интереса к обучению не проявляется, в университет идут с большим нежеланием, не складываются и отношения с одногруппниками. Как показывает практика, большинство таких «горе- студентов» обучение в вузе забрасывают и не получают специальность.

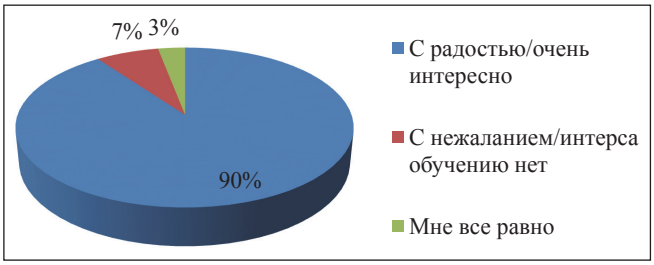


Рис. 1. Проявленный интерес к обучению

Именно на этом этапе задача организаторов учебной и внеучебной работы вуза совместно с куратором заключается в формировании устойчивой мотивации к обучению, а именно – проведение дополнительных мероприятий, направленных на профориентацию к будущей профессии, организация выездных экскурсий на предприятия, связанные с выбранным направлением подготовки студента.

В ходе опроса нами было выявлено, что студенты с активной жизненной позицией к новым условиям жизнедеятельности адаптируются очень быстро и легко. Кроме образовательной деятельности, студенты учувствуют в различных формах студенческой жизни университета (рис. 2):



Рис. 2. Формы студенческих активов университета

В результате проведенного исследования автором разработаны рекомендации по адаптации студентов-первокурсников в образовательной среде вуза через организацию учебно-воспитательного процесса:

1. При составлении учебных планов по возможности учитывать адаптационный период первокурсников.
2. На кураторских часах в первый месяц обучения каждого студента проинформировать о внутреннем режиме вуза, графике учебного процесса, о правилах отчисления из университета.
3. Совестно с заведующими выпускающих кафедр с приглашением ведущих специалистов отрасли проводить профориентационную работу с первокурсниками о перспективах трудоустройства по специальности.

4. Совестное участие кураторов вместе с группой в программах, организуемых отделом по внеучебной работе, посещение музеев и театров.

5. Проводить со студентами-первокурсниками адаптационные психологические тренинги.

6. Если в группе есть студенты, проживающие в общежитии, то периодическое посещение куратором для выяснения бытовых условий проживающих в них студентов.

Таким образом, адаптация студента-первокурсника к образовательной среде вуза является сложным, системным, поэтапным процессом, выражавшимся в формировании и развитии когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей. В процессе адаптации образовательная среда вуза воздействует на студента, а студент определенным образом преобразует ее. Ведущая роль отводится социально значимым условиям, через которые происходит адаптация к учебной деятельности.

Библиографический список

1. Куликова С.В., Мальчукова Н.Н., Шемякина И.Е. Воспитательная работа вуза в современной образовательной системе. *Мир науки.* 2018; Т. 6, № 5: 29.
2. Мальчукова Н.Н. Кураторская деятельность как один из компонентов воспитательного процесса вуза. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2019; Т. 8, № 3 (28): 161–154.
3. Куликова С.В. Повышение мотивации к обучению у студентов первого курса. *Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию кафедры технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры иностранных языков. 2019: 281–284.
4. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Ценностные ориентации будущего агрария в профессиональной деятельности (на примере ВГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья). *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 4 (71): 147–149.
5. Мальчукова Н.Н. Воспитание как основной вид деятельности куратора. *Вестник государственного аграрного университета Северного Зауралья.* 2014; № 1 (24): 92–93.
6. Гончаренко О.Н., Мальчукова Н.Н. Студенческая молодежь аграрного вуза и девиантное поведение. *Агропродовольственная политика России*. 2014; № 12 (36): 78–80.
7. Виноградова М.В. Профессиональная направленность преподавания математики в системе высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 258–259.
8. Виноградова М.В., Якобюк Л.И. Основные тенденции развития высшего профессионального образования в контексте глобализации. *Агропродовольственная политика России.* 2013; № 11 (23): 48–50.

References

1. Kulikova S.V., Mal'chukova N.N., Shemyakina I.E. Vospitatel'naya rabota vuza v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme. *Mir nauki.* 2018; T. 6, № 5: 29.
2. Mal'chukova N.N. Kuratorskaya deyatel'nost' kak odin iz komponentov vospitatel'nogo processa vuza. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2019; T. 8, № 3 (28): 161-154.
3. Kulikova S.V. Povyshenie motivacii k obucheniyu u studentov pervogo kursa. *Sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 60-letiyu kafedry tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiyu kafedry inostrannyh yazykov. 2019: 281-284.
4. Vinogradova M.V., Mal'chukova N.N. Cennostnye orientacii buduschego agrariya v professional'noj deyatel'nosti (na primere VGBOU VO GAU Severnogo Zaural'ya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 147-149.
5. Mal'chukova N.N. Vospitanie kak osnovnoj vid deyatel'nosti kuratora. *Vestnik gosudarstvennogo agrarnogo universiteta Severnogo Zaural'ya.* 2014; № 1 (24): 92-93.
6. Goncharenko O.N., Mal'chukova N.N. Studencheskaya molodezh' agrarnogo vuza i deviantnoe povedenie. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2014; № 12 (36): 78-80.
7. Vinogradova M.V. Professional'naya napravlennost' prepodavaniya matematiki v sisteme vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 258-259.
8. Vinogradova M.V., Yakobyuk L.I. Osnovnye tendencii razvitiya vysshego professional'nogo obrazovaniya v kontekste globalizacii. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii.* 2013; № 11 (23): 48-50.

Статья поступила в редакцию 15.03.23

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-116-120

***Ivashko M.I.**, Doctor of Sciences (History), Professor, Head of Department of General Medical Disciplines, Russian State University of Justice (Moscow, Russia), E-mail: mihail-ivashko@yandex.ru*

ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES OF COLLEGE STUDENTS IN THE COURSE OF STUDYING GENERAL EDUCATION DISCIPLINES: FEATURES, PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM. The article presents the experience of a department of general education disciplines in forming research skills among first-year students enrolled in secondary vocational education programs. As a research task, the paper establishes the understanding of the content of the category "research activity" that has developed in modern Russian historiography, the circumstances that influence its organization with first-year students of the vocational school, to demonstrate the content of educational research and research work with concrete examples. Systematization of theoretical and factual material is carried out, the analysis of the cathedral experience, the practice of other educational institutions on the organization of research activities was carried out. Based on the results of the work, the author's vision of understanding the term research activity of students in relation to college freshmen is presented. The work identifies factors that influence its organization and a range of issues that need to be addressed for more effective use of research activities with junior students in the training of mid-level specialists.

Key words: **research activity, research activity, educational and research activity, secondary vocational education, teacher, first-year student**

***М.И. Ивашко**, д-р ист. наук, проф., зав. каф. общеобразовательных дисциплин, Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: mihail-ivashko@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН: ОСОБЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье представлен опыт работы кафедры общеобразовательных дисциплин по формированию навыков исследовательской деятельности у студентов-первокурсников, обучающихся по программам среднего профессионального образования. В качестве исследовательской задачи предпринята попытка установить сложившееся в современной отечественной историографии понимание содержания категории «исследовательская деятельность», обстоятельства, которые оказывают влияние на ее организацию со студентами первого курса СПО, на конкретных примерах продемонстрировать содержание учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы. Проведена систематизация теоретического и фактологического материала, осуществлен анализ кафедрального опыта, практики других учебных заведений по организации исследовательской деятельности. По итогам работы представлено авторское видение понимания термина «исследовательская деятельность студентов» применительно к первокурсникам колледжа, выявлены факторы, оказывающие влияние на ее проведение, определен круг вопросов, которые требуют решения для более эффективного использования исследовательской деятельности со студентами младших курсов в подготовке специалистов среднего звена.

Ключевые слова: **исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, среднее профессиональное образование, преподаватель, студент-первокурсник**

Реальность сегодняшнего дня демонстрирует повышение роли и значения среднего профессионального образования (далее СПО) в структуре образования в стране. Тенденция перераспределения потоков школьников между вузами и колледжами в пользу последних сложилась в России с середины 2010-х гг. [1, с. 12]. Одновременно мы являемся свидетелями, когда информационная эпоха вносит коррективы в образовательный процесс, выдвигая все новые требования, в том числе и к подготовке специалистов в учебных заведениях СПО. Обществу необходимы высококвалифицированные кадры, способные совершенствовать свои профессиональные навыки, самостоятельно определять и творчески решать нестандартные задачи в сложных условиях. Этот вызов времени нашел отражение в нормативных документах, регламентирующих подготовку кадров среднего звена. В частности, Федеральная образовательная программа среднего общего образования (не будем забывать, что студенты СПО первого года обучения осваивают дисциплины, соответствующие именно этой программе), принятая Министерством просвещения РФ 23 ноября 2022 года, одной из основных своих целей определяет «формирование навыков самостоятельной учебной деятельности обучающихся», средством совершенствования универсальных учебных действий – «учебно-исследовательскую и проектную деятельность», а личностные и метапредметные результаты освоения данной программы должны «способствовать процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития …» [2]. Созвучны Федеральной образовательной программе среднего общего образования и требования к результатам освоения программ СПО. Например, в федеральных государственных образовательных стандартах (далее ФГОС) по специальности 40.02.03 Право и судебное администрирование из 10 общих компетенций, которыми должен обладать выпускник, в 6 из них напрямую содержатся положения, отражающие способность его к «саморазвитию» и «самообразованию» [3]. Иначе говоря, в условиях, когда, с одной стороны, стремительно растет объем научных знаний, а с другой, увеличивается скорость их устаревания, как никогда ранее на повестку дня в рамках современной модели непрерывного образования поставлена задача сформировать у будущих специалистов навыки работы над собой. В этой связи актуальность поднятой в статье темы обусловлена требованием времени к подготовке современных специалистов среднего звена, значимостью исследовательской деятельности в формировании тех качеств, которые играют в этом процессе ключевую роль. Целью данной статьи является обобщение опыта использования исследовательской деятельности в качестве важнейшего инструмента в ходе изучения студентами-первокурсниками Российского государственного университета правосудия (далее РГУП) общеобразовательных дисциплин, выявление проблем, которые возникают в ходе организации этого процесса, определение путей их преодоления. Для достижения поставленной цели важно решить следующие задачи: на основе анализа научной литературы раскрыть сущность исследовательской деятельностью студентов СПО, установить особенности ее организации со студентами первого года обучения, выявить круг тех проблем, которые являются препятствием на пути организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы (далее УИР и НИР) студентов-первокурсников, показать шаги, предпринимаемые преподавателями кафедры общеобразовательных дисциплин РГУП с целью их решения. Новизна работы заключается в демонстрации возможностей исследовательской деятельности студентов-первокурсников в процессе повышения их общеобразовательной подготовки и приобретения первичных навыков для ведения научной работы на старших курсах. Практическая значимость связана с обобщением опыта и демонстрацией некоторых форм и методов, используемых преподавателями кафедры общеобразовательных дисциплин РГУП для привития навыков ведения исследовательской деятельности при помощи рекомендаций, направленных на повышения ее эффективности.

Сама по себе проблема, поднятая в статье, всегда была в поле зрения исследователей. В то же время историографический анализ дает возможность констатировать, что в последнее десятилетие интерес к данной проблеме заметно возрос. На наш взгляд, это объясняется ролью и местом исследовательской деятельности в образовательном процессе. В нынешних условиях педагогическим сообществом она рассматривается в качестве важнейшего инструмента повышения качества образования, ответом на вызов времени к уровню подготовки кадров. Обращаясь к проблеме исследовательской деятельности, авторы монографий, учебных и учебно-методических пособий, сборников статей, публикаций в периодических изданиях независимо от целевой аудитории (студенты вузов, колледжей), прежде всего, стремились *определиться с пониманием содержания термина «исследовательская деятельность»*. Так, А.Я. Алексеев в исследовательской деятельности видит «особый вид интеллектуально-творческой деятельности», который является следствием «функционирования механизмов поисковой активности» [4]. В трактовке А.В. Мартыновой, А.В. Салаватовой – «это направление работы, которое предполагает научное изучение и обоснование определенной темы». Реализуется оно через «учебно-исследовательскую деятельность» и «исследовательский метод обучения» [5, с. 9]. По мнению А.А. Платонова, «исследовательская работа – это система мероприятий, приобщающая к творческой деятельности ...». Элементы этой работы используются «в учебном процессе и во внеурочной деятельности» [6]. «Специфическим видом познавательной деятельности», которая позволяет выявлять «новые, прежде не известные стороны», «грани изучаемого объекта», определяет суть исследовательской деятельности Е.К. Чиркунова [7, с. 6]. В свою очередь, А.В. Леонтович под «исследовательской деятельностью учащихся» понимает деятельность, «связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением», которая предполагает «наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере …» [8, с. 13]. Таким образом, несмотря на то, что в каждом из перечисленных определений исследовательской деятельности присутствует авторское видение, ее сущность остается неизменной и находит отражение в общих для всех определений элементах – это «мотивирующий фактор», «исследовательское поведение», «научное творчество», «получение нового научного знания».

Одновременно историографический анализ показал, что в ряде публикаций познавательная, поисковая, творческая работа студентов обозначена термином «научно-исследовательская работа студентов» (далее НИРС). Так, в работах Н.А. Гердта [9], М.В. Планкиной, Т.А. Юрмазовой [10], Ю.В. Тимофеевой и ряда других исследователей НИРС выступает «комплексом мероприятий учебного, научного, управленческого и организационно-методического характера», «средством развития мотивации к творчеству» и «направлена на привитие студентам навыков проведения научных исследований» и т. д. [11, с. 209]. Использование для обозначения данного вида деятельности близкого по содержанию понятийного аппарата, а также ссылка на то, что реализуется такая работа через учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу дает нам право утверждать, что в этом случае понятие «НИРС» близко к пониманию сути термина «исследовательская деятельность». Представляется, что применение термина «НИРС» больше подходит для обозначения научной работы студентов вузов и старших курсов учебных заведений СПО, когда действительно в результате творческой деятельности при использовании исследовательского метода под руководством педагога возможно получение нового научного знания в той или иной форме. В то же время в условиях организации учебного процесса в рамках СПО для студентов младших курсов, особенно первокурсников, на этапе знакомства с основами ведения научной работы, первых шагов по приобретению исследовательских умений и навыков уместно было бы называть такой процесс термином «исследовательская деятельность». На данном этапе, как нам видится, речь не может идти о полноценной научной деятельности и тем более о ее зримых результатах (новом научном знании). Во время адаптации, встраивания вчерашних школьников в новую студенческую образовательную среду сложно провести содержательную грань между предназначением учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы. В этой ситуации термин «исследовательская деятельность» носит более утилитарный характер и в большей степени отражает как содержание проводимой работы, так и уровень подготовленности к такому виду деятельности студенческой аудитории.

Такой подход к обозначению научной работы студентов младших курсов в учебных заведениях СПО позволяет понять причину положения, когда авторы ряда публикаций, посвященных исследовательской деятельности в колледжах, техникумах, представляют ее в форме учебно-исследовательской либо научно-исследовательской работы. При этом, характеризуя УИР, акцент, как правило, делается на опыте выполнения студентами курсовых и квалификационно-выпускных работ в рамках запланированной учебной деятельности (по-другому говоря, работы, встроенной в учебный процесс). Содержание НИР сводится к функционированию научных студенческих кружков (работы, которая выполняется во внеурочное время). В нашем случае понятие «исследовательская деятельность» подразумевает органичное сочетание УИР и НИР, где учебно-исследовательская работа знакомит с основами исследовательского труда в ходе учебного процесса, а научно-исследовательская работа развивает первичные навыки ведения поисково-исследовательской деятельности специфическими для внеаудиторной работы формами и методами. В целом организация исследовательской деятельности студентов-первокурсников направлена, прежде всего, на развитие личности самого студента, формирование у него базовых исследовательских умений, которые должны способствовать овладению предметными знаниями общеобразовательных дисциплин.

Безусловно, что такая деятельность имеет свои особенности, которые заключаются как в личностных качествах студентов, так и в сложившейся практике работы кафедры по ее организации. Первым обстоятельством, которое накладывает отпечаток на организацию исследовательской работы со студентами первого курса, является проблема готовности к подобной деятельности самих студентов. Как показывает проведенное входное тестирование, у них невысокий общеобразовательный уровень (58% поступивших на первый курс обучения по одной из программ СПО в 2022 году показали неудовлетворительные результаты по дисциплине «История», 45% – по географии, 73% – по математике и т. д.). Первые недели обучения, по опыту работы с первокурсниками, выявляют у определенной части студентов слабую мотивированность и способность учиться в новых для них условиях. В то же время часть из них демонстрирует завышенную самооценку и одновременно поверхностное представление об организации самостоятельной работы по изучению общеобразовательных дисциплин. У подавляющего большинства не сформированы внутренние мотивы к самостоятельной познавательной деятельности, они слабо владеют навыками работы с текстом, далеко не все обладают умениями пользоваться уже полученными в ходе обучения в школе знаниями.

Организовывая исследовательскую деятельность студентов, приходится учитывать и второе немаловажное обстоятельство. Освоение общеобразова-

тельной программы в среднем профессиональном учебном заведении реализуется на протяжении одного года, в то время как школьные сверстники осваивают ее в рамках двух лет. Это означает, что интенсивность обучения, работа по освоению программы у студентов первого курса гораздо выше и сложнее, чем у их ровесников в школе. И еще немаловажный факт: специального времени, подчеркнем, отводимого именно на проведение научно-исследовательской работы в ходе изучения общеобразовательных дисциплин, ни федеральной образовательной программой среднего общего образования, ни ФГОС СПО не предусмотрено.

Опыт работы кафедры с первокурсниками показывает, что основной формой, направленной на привитие исследовательских умений, необходимых для ведения исследовательской деятельности, является учебный процесс. Во-первых, он охватывает всех студентов. Во-вторых, привитие навыков осуществляется на всех занятиях и по всем предметам. В-третьих, он дает возможность студенту закрепить их, возвращаясь к ним во время занятий по разным предметам. Благодаря именно учебному процессу происходит первичное знакомство, приобретение знаний и формирование умений вести исследовательскую работу. Подтверждение организации данной работы находим в рабочих программах кафедры по общеобразовательным дисциплинам, где одной из целей, которую преследует преподавание того или иного предмета, является вырабатывание у студентов общеучебных умений: приобретать знания, выделять главное, сравнивать, анализировать, делать выводы и т. д. Для реализации поставленной цели в учебно-методическом комплексе (далее УМК) по дисциплине предусмотрены виды учебных работ, содержащих элементы исследовательской деятельности. Среди них подготовка докладов, рефератов, ответов на учебные задания проблемного характера, составление рецензий, эссе, выполнение лабораторных и расчетно-графических работ и т. д. Учитывая, что подавляющее большинство заданий подобного характера выполняется студентами в часы самостоятельной работы, в УМК размещены методические рекомендации по их подготовке. Например, в УМК по дисциплине «Мировая художественная культура» с целью обеспечения студента необходимой информацией для выполнения заданий учебно-познавательного характера с элементами исследовательской деятельности подробно излагаются рекомендации по проведению анализа художественных произведений живописи, скульптуры, музыки, пошаговые советы по написанию рецензии на театральный спектакль, кинофильм и т. д. Поэтапная мыслительная деятельность студента в рамках этих рекомендаций выстраивается преподавателем через целую череду последовательно поставленных вопросов, от того «Что известно о …» том или ином объекте исследования, до конечного – «Каково ваше мнение, ваша оценка о …».

Одновременно с погружением студента в учебный процесс преподавателями кафедры усложняются задания по приобретению навыков самообразования. Так, в УМК по дисциплине «История» для студентов 2-го курса с целью развития умений работы с различными информационными источниками изложен алгоритм изучения первоисточников, последовательность работы с исторической литературой и интернет-ресурсами. Учитывая, что обязательным этапом исследовательской работы является выяснение степени изученности той или иной проблемы, к каждому семинарскому занятию студентам рекомендовано подготовить библиографический обзор по теме занятия. Для оказания помощи в «Методических рекомендациях по выполнению различных форм самостоятельной работы» изложено подробное описание его подготовки. Кроме того, на формирование навыков ведения самостоятельной поисковой деятельности студентов, развитие у них познавательного интереса, логического мышления направлены вопросы и задания, выносимые на семинар.

Особое место в рамках учебно-исследовательской работы по привитию студентам навыков исследовательской деятельности на первом курсе занимает преподавание дисциплины «Индивидуальное проектирование». Это первая целенаправленная организованная форма приобщения студентов обучающихся по программам СПО к научной деятельности, на которую отводится 78 часов учебного времени. Опыт ее преподавания показывает, что освоение рабочей программы дисциплины является наиболее последовательной и продуктивной формой работы по вырабатыванию навыков творческой деятельности у студентов. В результате обучающийся учится планировать исследовательскую работу, развивает умения обращения с информационными источниками, впервые задумывается над выбором метода изложения будущей работы, учится анализировать собранный материал, делать обобщения, вырабатывает навык ее письменного оформления в соответствии с требованиями, предъявляемыми к научной работе. Данная форма, несмотря на все возможные оговорки и особенности аудитории, – очень важный этап на пути приобретения студентами-первокурсниками навыков исследовательской деятельности в рамках учебного процесса. Как показывает опыт преподавания этой дисциплины, ее результативность выше тогда, когда учитываются, *во-первых*, знания и умения вести исследовательскую деятельность, с которыми приходят на обучение вчерашние школьники. *Во-вторых*, принцип добровольности при выборе темы индивидуального исследовательского проекта. Такой подход служит инструментом заинтересованности, познавательной активности, мотивированной работе студента. *В-третьих*, в ходе работы над исследовательским проектом образовываются «творческие тандемы» преподавателя и студента, которые носят характер сотрудничества, а в отдельных случаях – наставничества. Резервом повышения роли учебно-исследовательской работы в приобщении студентов к самостоятельной творческой деятельности, как нам видится, является отказ от формального подхода в ее проведении, когда на уроке, семинарском занятии все подчинено усвоению предметной компетенции, а УИР, как таковая идет «по умолчанию». Кроме того, требуется более тесная координация деятельности (организационной, методической) между преподавателями.

В то же время решить все задачи по формированию ценностного отношения к поисково-исследовательской деятельности у студентов СПО на первом курсе за счет учебного времени не представляется возможным. В этих условиях кафедрой организовывается научно-исследовательская работа. Она является второй составляющей в исследовательской деятельности студентов. По содержанию, так же как и учебно-исследовательская работа, она направлена на углубление знаний по общеобразовательным дисциплинам посредством развития исследовательский умений, развития творческого мышления и т. д. В то же время научно-исследовательская работа со студентами-первокурсниками имеет ряд отличительных особенностей. Она проводится во внеурочное время с соблюдением принципа добровольности. Иначе говоря, данная деятельность организовывается для желающих знать и уметь больше, чем предусмотрено рабочей программой по дисциплине. Вовлечение в НИР, как показывает практика, позволяет студенту проявить свою индивидуальность, удовлетворить познавательный интерес, получить дополнительные возможности для развития навыков, которые необходимы вчерашнему школьнику для обучения в новых для него условиях. Кроме того, НИР обладает широким кругом различных форм вовлечения студентов в данный вид работы.

Наиболее востребованной на первом курсе является работа студенческих предметных кружков. С одной стороны, участие в их деятельности позволяет студентам получить дополнительные возможности для развития учебно-информационных, учебно-интеллектуальных, коммуникативных навыков, которые необходимы для полноценного овладения общими компетенциями. С этой целью студенты готовят доклады, рефераты, отдельные из них – научные статьи для публикаций в периодических изданиях и научных сборниках т. д. Например, члены предметного кружка «Россия – моя история» в ходе подготовки и проведения студенческой научной конференции, посвященной 75-й годовщине Победы советского народа в Великой Отечественной войне «Великий подвиг народа», проявили живой интерес к данной теме, соприкоснулись с работой над историческими источниками, проявили творческую инициативу при определении тематики выступлений и подготовке докладов с презентацией, продемонстрировали умение довести свою точку зрения до аудитории в ходе самой конференции. С другой стороны, участие в работе кружка дает возможность удовлетворить познавательный интерес в рамках той или иной дисциплины наиболее мотивированным студентам. В частности, метапредметный подход, который используют руководители студенческих кружков по естествознанию и мировой художественной культуре, позволяет таким студентам при помощи решения творческих задач расширять диапазон знаний по общеобразовательным дисциплинам, получать опыт их использования в ходе самостоятельной работы над заданиями исследовательского характера.

Развитию навыков ведения исследовательской деятельности способствуют студенческие кружки, которые не только расширяют предметную сферу общеобразовательных дисциплин, но и демонстрируют прикладной характер знаний, а также направлены на удовлетворение научного интереса его участников. В этом случае мотивирующей силой, вовлекающей первокурсника в исследовательскую деятельность, выступает содержательная направленность работы кружков и удовлетворение личного познавательного интереса их участников. Таким примером может служить работа студенческих кружков по дисциплине «Математика» «Основы криптографии» и по дисциплине «География» «Развитие туризма в России». Сильной стороной работы этих кружков являются сами руководители, их увлеченность своей дисциплиной, а также исследовательская деятельность студентов, нацеленная на конечный результат. Итогом такой творческой работы является участие студентов первого курса колледжа на равных со студентами, обучающимися по программам высшего образования, в научных форумах, публикация статей в сборниках, в рецензируемых периодических изданиях. Результаты работы кружков являются демонстрацией проявления права каждого студента на реализацию своего творческого потенциала. При этом заметим, что основными условиями его реализации являются устойчивый интерес студента к предметной сфере своего исследования и умелое руководство со стороны преподавателя.

Помимо работы студенческих предметных кружков, научно-исследовательская работа со студентами-первокурсниками реализуется посредством участия их в проведении внутривузовских студенческих конференций «Первые шаги в науке – новый взгляд в будущее», «80-летие победы советских войск в Сталинградской битве – выдающее событие отечественной истории», проведении ежегодного конкурса студенческих работ под девизом «Священный долг – служить России!», публикации совместно с преподавателем статей в рецензируемых периодических изданиях, в сборниках статей по результатам участия в конференциях. Бесспорно, что такие примеры не являются массовым явлением. И все же опыт позволяет утверждать, что последовательная, систематическая работа преподавателей кафедры с опорой на индивидуальный подход позволяет пробудить у студентов младших курсов творческий интерес к познавательно-поисковой работе, выявить среди них тех, кто стремится к развитию своих способностей заниматься исследовательской деятельностью.

Определяющая роль в организации этой работы принадлежит преподавательскому составу. От его позиции, ответственности, творческого подхода к

организации данного вида деятельности зависит результативность этой работы. В целях формирования, в том числе, и общих методологических подходов к организации исследовательской деятельности студентов за последние годы кафедрой проведен ряд научно-методических семинаров по следующим темам: «Современный урок в условиях реализации ФГОС СПО», «Методологические аспекты организации самостоятельной работы студентов с цифровыми источниками информации», «Роль и значение кружковой работы в обучении и воспитании студентов: опыт работы, пути совершенствования». С целью обмена опытом работы по организации исследовательской деятельности в разное время преподавателями в периодических изданиях были опубликованы статьи «Пути формирования навыков научно-исследовательской работы у студентов первого курса», «Методические рекомендации по выполнению индивидуальных студенческих проектов» [12; 13] и др.

В то же время известно, что далеко не все педагогическое сообщество разделяет точку зрения о необходимости организации НИР со студентами первого года обучения в заведениях СПО. Ссылаясь на особенности аудитории, отдельные преподаватели кафедр, которые осуществляют профессиональную подготовку, сомневаются в целесообразности такой работы. Исследователи В. Пегашкин, Т. Гаврилова, К. Корнисик напрямую констатируют: «… организовать ее (НИР – *М. И.),* особенно на первом курсе, очень сложная задача, и поэтому подавляющее большинство студентов обычно оказываются отстраненными от исследовательской деятельности на целых два года» [14, с. 109]. Отдельные преподаватели самоустраняются от такой работы. Другие лишают себя морального права руководить научной работой студентов, пренебрегая своей научной работой. Действительно, руководить научной работой студентов, тем более первокурсников, – сложная, трудоемкая работа, которая занимает у преподавателя достаточно много рабочего и личного времени, но она, как и многие другие проблемы организации исследовательской деятельности студентов СПО, как показывает опыт, решаема.

Подводя итог изложенному, можно сделать следующие выводы:

– процесс привития навыков ведения научной работы студентами первого года обучения по программам СПО, как нам представляется, следует именовать термином «исследовательская деятельность»;

– главное предназначение исследовательской деятельности студентов-первокурсников СПО, прежде всего, – это развитие личности самого студента. Решение этой задачи реализовывается посредством проведения, с одной стороны, учебно-исследовательской работы во время учебных занятий, когда происходит ознакомление всех обучающихся с основами исследовательского труда, и, с другой, научно-исследовательской работы со студентами во внеурочное время с соблюдением принципа добровольного участия, направленной на развитие первичных навыков ведения познавательно-поисковой деятельности характерными формами и методами. Непосредственный опыт работы кафедры общеобразовательных дисциплин РГУП по организации исследовательской деятельности со студентами первого года обучения позволяет утверждать, что этот процесс неразрывный.

Исследование позволило установить, что среди факторов, которые оказывают влияние на содержание, организацию исследовательской деятельности с первокурсниками являются их возрастные особенности, степень готовности к данному виду деятельности, специфика изучения общеобразовательных дисциплин в учебных заведениях СПО, отношение к организации исследовательской деятельности преподавательского состава.

Одновременно опыт работы кафедры по организации исследовательской деятельности позволяет сформулировать следующие рекомендации по повышению ее эффективности:

1. В ходе формирования у студентов навыков исследовательской деятельности в большей степени использовать возможности учебно-исследовательской работы, обратив внимание на ее методическое обеспечение и методику организации. Обсуждая на занятиях вопросы учебно-познавательного характера, перед обучающимся ставить не только вопрос «что усвоил …», но и «каким образом получил этот результат …».

2. Назрела необходимость мотивировать работу преподавателей по организации исследовательской деятельности студентов. В рамках кафедрального коллектива проводить работу, направленную на совершенствование методического мастерства, через организацию научно-методических семинаров, участие преподавателей в работе конференций, публикацию научных статей по данной тематике и т. д. Одновременно требует совершенства механизм стимулирования работы тех преподавателей, под руководством которых коллективы, отдельные студенты добиваются значимых результатов.

3. Необходимо стремиться к преемственности, согласованности в работе всех кафедральных коллективов в рамках учебного заведения по привитию навыков ведения научной работы со студентами. Совершенствовать практику, которая позволила бы наиболее способных к научной деятельности студентов, зарекомендовавших себя на первом курсе, передавать на профильные кафедры для дальнейшего развития их научного потенциала.

Таким образом, следует отметить, что исследование обладает определенной теоретической значимостью, заключающейся в обобщении понимания исследовательской деятельности в научной литературе и попытке представить авторское видение понятия «исследовательская деятельность студентов-первокурсников» в рамках СПО. Одновременно представленный опыт может быть интересен преподавательскому составу для организации поисково-познавательной деятельности студентов первого года обучения колледжа в ходе изучения общеобразовательных дисциплин.

Сравнение результатов, которые были получены по завершении работы над статьей, свидетельствует о достижении цели и решении поставленных в начале исследования задач. Вместе с тем рамки статьи не позволяют охватить все стороны поднятой проблемы, что обусловливает проведение новых научных исследований, посвященных анализу организации исследовательской деятельности студентов-первокурсников в ходе изучения ими дисциплин общеобразовательного цикла.

Библиографический список

1. Мальцева В.А., Шабалин А.И. Необходной маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России. *Вопросы образования/Educational Studies Moscow*. 2021; № 2: 10–42.
2. *Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 № 1014. Available at: http: //publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051?index=20&rangeSize=10
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.03 Право и судебное администрирование.* Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 № 513. Available at: https://irk.rpa-mu.ru/Media/irk/Образовательные% 20стандарты/40.02.03%20ПиСА.pdf
4. Алексеев А.Я. Учебно-исследовательская деятельность студентов как условие становления субъектности будущего учителя. *Теория и практика образования в современном мире:* материалы IV Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014: 131–132. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4827/
5. *Основы исследовательской деятельности студентов в определениях, таблицах и схемах:* учебно-методическое пособие. Составители А.В. Мартынова, А.М. Салаватова. Нижневартовск: НВГУ, 2020.
6. Платонов А.А. Научно-исследовательская работа в образовательных учреждениях. *Гуманитарные научные исследования.* 2016; № 9. Available at: https://human.snauka.ru/2016/09/16410
7. *Организация исследовательской деятельности:* методические указания. Составитель Е.К. Чиркунова. Самара: Издательство Самарского университета, 2018.
8. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности. *Исследовательская работа школьников*. 2003; № 4: 12–17. Available at: http://infrescenter.ucoz.ru/Shk_Bibliotek/proekt_deyat/2013/leontovich.pdf
9. Гердт Н.А. НИРС как одно из условий формирования профессионально-творческого потенциала студентов СПО. *Молодой ученый.* 2015; № 21: 772–774. Available at: https://moluch.ru/archive/101/22973/
10. Планкина М.В., Юрмазова Т.А. Научно-исследовательская работа студентов колледжа как фактор повышения качества профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 2: 163. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5851
11. Тимофеева Ю.В. Организация научно-исследовательской работы студентов СПО. *Актуальные проблемы современной педагогики:* материалы IV Всероссийской педагогической конференции. Екатеринбург: Высшая школа делового администрирования, 2020; Т. 3: 209–212.
12. Еремин В.Н. Пути формирования навыков научно-исследовательской работы у студентов первого курса. *Организация учебной и воспитательной работы в вузе*. Москва: РГУП, 2018; Выпуск 8: 332–339.
13. Кибакин С.В. Методические рекомендации по выполнению индивидуальных студенческих проектов. *Организация учебной и воспитательной работы в вузе*. Москва: РГУП, 2018; Выпуск 8: 340–346.
14. Пегашкин В., Гаврилова Т., Корнисик К. НИР студентов младших курсов: проблемы и решения. *Высшее образование в России.* 2008; № 7: 109–112.

References

1. Mal'ceva V.A., Shabalin A.I. Neobhodnoj manevr, ili Bum sprosa na srednee professional'noe obrazovanie v Rossii. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*. 2021; № 2: 10-42.
2. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 23.11.2022 № 1014. Available at: http: //publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051?index=20&rangeSize=10

3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 40.02.03 Pravo i sudebnoe administrirovanie.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.05.2014 № 513. Available at: https://irk.rpa-mu.ru/Media/irk/Obrazovatel'nye% 20standarty/40.02.03%20PiSA.pdf
4. Alekseev A.Ya. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak uslovie stanovleniya sub`ektnosti buduschego uchitelya. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Zanevskaya ploschad', 2014: 131-132. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4827/
5. *Osnovy issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v opredeleniyah, tablicah i shemah:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sostaviteli A.V. Martynova, A.M. Salavatova. Nizhnevartovsk: NVGU, 2020.
6. Platonov A.A. Nauchno-issledovatel'skaya rabota v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2016; № 9. Available at: https://human.snauka.ru/2016/09/16410
7. *Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti:* metodicheskie ukazaniya. Sostavitel' E.K. Chirkunova. Samara: Izdatel'stvo Samarskogo universiteta, 2018.
8. Leontovich A.V. Ob osnovnyh ponyatiyah koncepcii razvitiya issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov*. 2003; № 4: 12-17. Available at: http://infrescenter.ucoz.ru/Shk_Bibliotek/proekt_deyat/2013/leontovich.pdf
9. Gerdt N.A. NIRS kak odno iz uslovij formirovaniya professional'no-tvorcheskogo potenciala studentov SPO. *Molodoj uchenyj.* 2015; № 21: 772-774. Available at: https://moluch.ru/archive/101/22973/
10. Plankina M.V., Yurmazova T.A. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov kolledzha kak faktor povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 2: 163. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5851
11. Timofeeva Yu.V. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov SPO. *Aktual'nye problemy sovremennoj pedagogiki:* materialy IV Vserossijskoj pedagogicheskoj konferencii. Ekaterinburg: Vysshaya shkola delovogo administrirovaniya, 2020; T. 3: 209-212.
12. Eremin V.N. Puti formirovaniya navykov nauchno-issledovatel'skoj raboty u studentov pervogo kursa. *Organizaciya uchebnoj i vospitatel'noj raboty v vuze*. Moskva: RGUP, 2018; Vypusk 8: 332-339.
13. Kibakin S.V. Metodicheskie rekomendacii po vypolneniyu individual'nyh studencheskih proektov. *Organizaciya uchebnoj i vospitatel'noj raboty v vuze*. Moskva: RGUP, 2018; Vypusk 8: 340-346.
14. Pegashkin V., Gavrilova T., Kornisik K. NIR studentov mladshih kursov: problemy i resheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2008; № 7: 109-112.

Статья поступила в редакцию 15.03.23

УДК 378.091.398 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-120-123

Krasnitskaya E.S., *senior teacher, Chelyabinsk Institute of Additional Professional Education (Chelyabinsk, Russia), E-mail: krasnes@yandex.ru*

ORGANIZATION OF THE WORK OF THE VIRTUAL WORKSHOP OF A PSYCHOLOGIST AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE IMAGE CULTURE OF TEACHERS. The paper proposes a definition of the concept of "pedagogical condition", considers virtual space as an educational environment and as a pedagogical condition for effective functioning of the main educational process in additional professional education. The concept of a virtual workshop of a psychologist is presented, which includes the rationale, structure and content, functions and principles. The significance of the image culture of the teacher (the subject of study) in the virtual workshop is revealed. The author considers a virtual workshop of a psychologist on the topic "Image Culture of a Teacher" as a pedagogical condition for the effectiveness of advanced training courses. It is shown that the virtual workshop of a psychologist as a condition contributes to the effective formation of the image culture of teachers, namely, the implementation of the program of additional professional education of advanced training courses. A study is conducted on the effectiveness of the virtual workshop of a psychologist.

Key words: **pedagogical condition, virtual workshop of psychologist, image culture of teacher**

Е.С. Красницкая*, ст. преп., ГБУ ДПО «Челябинский институт дополнительного профессионального образования», г. Челябинск, E-mail: krasnes@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ВИРТУАЛЬНОЙ МАСТЕРСКОЙ ПСИХОЛОГА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ

Даётся определение понятию «педагогическое условие», предлагается рассмотреть виртуальное пространство как образовательную среду и педагогическое условие эффективного функционирования основного образовательного процесса в дополнительном профессиональном образовании. Представлена концепция виртуальной мастерской психолога, в которую входит обоснование, структура и содержание, функции и принципы. Раскрывается значение имиджевой культуры педагога – предмета изучения в виртуальной мастерской. Предложено рассмотреть виртуальную мастерскую психолога по теме «Имиджевая культура педагога» как педагогическое условие эффективности курсов повышения квалификации. Показано, что виртуальная мастерская психолога как условие способствует эффективному формированию имиджевой культуры педагогов, а именно – реализации программы дополнительного профессионального образования курсов повышения квалификации. Проведено исследование по эффективности виртуальной мастерской психолога.

Ключевые слова: **педагогическое условие, виртуальная мастерская психолога, имиджевая культура педагога**

Обучение педагогов, самосовершенствование профессиональных качеств и компетенций осуществляется в системе дополнительного профессионального образования, где реализуются дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и программы переподготовки. Актуальными становятся программы, которые направлены на развитие и изменение социальной функции педагога – ориентация на современные тенденции в образовании, тесное взаимодействие с обществом, передача обществу человеческих ценностей и др. Для выполнения данного обязательства педагогу необходимо самому быть современным и своевременным, иметь активную жизненную позицию, вдумываться в проблемы современного поколения, понимать их ситуацию развития, участвовать в решении. Но инициативность педагога со временем снижается. Это естественные процессы любого специалиста: может наступить эмоциональная усталость, однообразие в профессиональной деятельности, консервативность мышления, профессиональная стагнация и прочее. Педагог может периодически посещать курсы повышения квалификации, однако продвижения в профессиональном развитии может не произойти. Причиной могут быть также программы курсов повышения квалификации, которые обеспечивают передачу новых знаний, но не предоставляют возможности переосмыслить свои профессиональные установки. Курсы повышения квалификации проходят в достаточно короткие сроки, а на осознание пройденной информации не остаётся времени.

Цель статьи заключается в обосновании педагогического условия – виртуальная мастерская психолога в формировании имиджевой культуры педагогов, представить структуру и содержание виртуальной мастерской психолога. Необходимо условие, которое будет направлено на обдумывание, выстраивание смысловой цепочки и применение чего-то нового в практике. Объект: виртуальная мастерская психолога. Методы исследования: теоретический анализ педагогической, психологической и учебно-методической литературы, анализ и систематизация опыта практической деятельности виртуальной мастерской психолога, анализ нормативно-правой документации.

Научная новизна состоит в методологическом обосновании концепции виртуальной мастерской психолога формирования имиджевой культуры педагогов, в представлении инновационного педагогического условия эффективной реализации курсов повышения квалификации. Теоретическая значимость заключается в обосновании виртуальной мастерской психолога как условия и объективной возможности, обеспечивающей эффективное функционирование модели формирования имиджевой культуры педагогов. Практическая значимость заключается в представлении разработки структуры и специальном содержании виртуальной мастерской психолога. Результатами являются эффекты и предложение конкретных методов, форм и средств в работе со слушателями на курсах повышения квалификации для системы дополнительного профессионального образования.

Педагогический процесс состоит из основной части и обязательных условий, которые делают этот процесс более эффективным. В научной литературе предлагается широкий спектр педагогических условий, создающих особую среду, благоприятно влияющую на функционирование педагогической системы. Это может быть как внешний фактор, который содействует реализации процессуального аспекта педагогической системы, или внутренний фактор, который обе-

спечивает развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса [1, с. 187]. В реализации программ дополнительного профессионального образования стоит обратить особое внимание на условия, которые будут способствовать более эффективному их проведению. Предложить слушателям курсов повышения квалификации полный методический ресурс курса, в котором будет находиться вся информационная часть – обязательная и дополнительная.

Для формирования имиджевой культуры педагогов организовано проведение курсов повышения квалификации на базе института дополнительного профессионального образования. С учётом внедрения интернет-технологий, их глобального использования в различных сферах производства и гражданами всего мира, одних курсов повышения квалификации в традиционных формах уже недостаточно. Необходимо изменить или добавить в образовательный процесс проведения курсов повышения квалификации эффективное педагогическое условие. Требования обязательного применения виртуального пространства в обучении педагогов привели к ситуативному, хаотичному использованию интернет-ресурсов, отсутствию виртуальной систематизации информационного содержания программ курсов повышения квалификации. Противоречия заключаются между возможностями новых виртуальных производственных технологий, ускоряющих эффективность образования и жизнедеятельность людей в современном мире, и отсутствием систематизации, сумбурным использованием их в образовательном процессе. Проблема заключается в структуризации и специальном содержании виртуальной мастерской психолога как условия, способствующего более эффективному формированию имиджевой культуры педагогов, созданию виртуального информационного поля в деятельностном и практико-ориентированном подходах для педагогов. Необходимо раскрыть особенности, возможности, структуру и содержания виртуальной мастерской психолога по курсу «Имиджевая культура педагогов».

Предлагаемое педагогическое условие в виде виртуальной мастерской психолога является внешним обстоятельством, оказывающим существенное влияние на протекание педагогического процесса в виде курсов повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации [2]. Данные определения Н.Б. Борытко мы берём за основу понимания педагогических условий и выделяем следующие специфические особенности: дополнительные объективные возможности, внешние обстоятельства образовательного процесса, сконструированный процесс, обеспечение наилучших результатов в поставленной цели.

Формирование имиджевой культуры педагогов является специально организованным педагогическим процессом, направленным на воздействие знаний в области имиджелогии и понимание ценностных установок, представлений общественного мнения о личности педагога, в результате которого педагог выстраивает свою модель поведения, ведущую к саморазвитию и совершенствованию профессиональной деятельности, и доведение этой модели до задуманной более организованной формы. Просвещенность, образованность, начитанность педагога в области имиджевой культуры приведёт к осознанию ценности себя и общества, в результате чего профессиональная деятельность педагога станет более целенаправленной и организованной, личность – более целостной и устойчивой, сможет самостоятельно ориентироваться в вопросах имиджирования [3].

Знания имиджевых норм, ценностей, воплощённых в компонентах культуры для педагогов, достаточно удобно поддержать, распространить и внедрить через курсы повышения квалификации, результатами которых являются:

– устойчивый интерес к знаниям, умениям, навыкам и опыту имиджевой культуры, стремление к саморазвитию и самоутверждению в профессии, сформированные идейно-ценностные основы имиджевой культуры;

– сформированные знания, умения и навыки об имиджевой культуре, образе «Я», интеллектуальная активность и гибкость мыслительных операций, способность к нестандартным решениям в профессиональной деятельности, адаптивность к изменяющимся условиям в профессиональной среде, субъектность, стремление к самосовершенствованию, развитая способность к самоорганизации и т. д.;

– способность выстраивать собственную систему имиджевой культуры, отсутствие напряженности и тревожности в процессе публичных выступлений, бесконфликтность, понимание роли и значения внешнего вида, коммуникативных способностей для эффективной профессиональной деятельности;

– данные о результатах и недостатках процесса формирования имиджевой культуры педагогов в системе дополнительного профессионального образования, оценка, анализ уровней показателей и коррекция методов.

На качество результатов формирования имиджевой культуры педагога будет оказывать влияние функционирование виртуальной мастерской психолога. Значение мастерских в виртуальной среде представляет М.В. Зинатова и рассматривает виртуальную мастерскую как иммерсивную технологию профессионального образования [4]. А.В. Горина представляет концепцию и структуру виртуальной мастерской на примере психолого-педагогических дисциплин [5].

Мы уточняем специфику виртуальной мастерской психолога, которая заключается в создании контента в Интернете, подборе материалов относительно конкретной темы, их практической значимости, значения для рода профессиональной деятельности в интерактивном формате.

Виртуальная мастерская психолога считается виртуальной средой с практико-ориентированными (интерактивными) формами обучения, с целенаправленным процессом формирования и совершенствования конкретных личностных качеств с упором на приобретение нового индивидуального опыта. При составлении данного определения мы ориентировались на совокупность следующих понятий:

– «Виртуальная среда обучения (VLE)» – действует как дополнение к изучению курса для достижения лучших результатов обучения; это веб-платформа для цифровых аспектов учебных курсов в учебных заведениях; представляет ресурсы, действия, взаимодействия в рамках структуры курса и обеспечивает различные этапы оценки [6];

– «виртуальный методический кабинет» – направлен на информационную поддержку и повышение профессиональной подготовки педагогов. Является целостной многофункциональной информационно-образовательной средой в сети Интернет, ориентированной на активную и немедленную методическую поддержку образовательного процесса, направленной на повышение уровня профессиональной компетентности и творческого потенциала педагогов [7];

– «мастерская» с педагогической точки зрения – это особая форма организации обучения взрослых, обеспечивающая условия для восхождения каждого участника к новому знанию, выстраиванию им индивидуального опыта посредством включения в самостоятельную деятельность [8];

– «мастерская психолога» – расширение психолого-педагогических знаний, развитие личностных качеств, преобразование ценностных установок, позволяющих повысить эффективность взаимодействий в профессиональной деятельности и в жизни в целом [9].

Виртуальная мастерская психолога является особым пространством творческого взаимодействия между преподавателем и слушателями курсов повышения квалификации, в котором происходит совместная работа по усвоению материала, а также деятельность по раскрытию личности человека. С помощью специальных материалов слушатель может самостоятельно вносить положительные коррективы в свой образ и изменять траектории своей имидж-концепции. Мастерская наполнена большим количеством как теоретических положений по имиджу и имиджированию, так и практических средств по их усвоению. У слушателей есть возможность погрузиться в собственную рефлексию, свободно выбирать степень активности.

Целью виртуальной мастерской психолога для курса «Имиджевая культура педагога» является усвоение педагогами знаний и умений по имиджу, обучение моделированию собственной имиджевой культуры. Когнитивная составляющая в области имиджелогических знаний предполагает не только осведомленность в представленных областях, но и применение на практике. Мастерскую необходимо выстраивать в определённой логике, чтобы пользователь мог поэтапно (как в игре) проходить задания.

Принципы контента виртуальной мастерской психолога:

– принцип тематичности – узкая направленность информации, предполагает разработку и подборку материалов в конкретной заданной области, систематизированные в логике тем учебного плана программы курсов повышения квалификации, наличие связи с профессиональной деятельностью;

– принцип интерактивности – содержащиеся материалы должны быть динамичными и побуждать аудиторию к активному участию и взаимодействию с ними, создавая собственный опыт сотрудничества, вовлекать и удерживать внимание, способствовать лучшему запоминанию и усвоению информации: тесты, квизы, опросники, обсуждения, когнитивные тренажёры – все то, что завлекает пользователя быть активным участником, подобно компьютерной игре. Считается, что активные методы вовлекают обучающихся в решение проблем, приближенных к реальным, одновременно с углублением знаний развивают умения и практические навыки. Представленная информация в виртуальной мастерской психолога должна быть ориентирована на зрительные каналы восприятия, слуховое восприятие, эмоциональное восприятие;

– принцип рефлексивности – информация, задания, обращения к пользователю должны опираться на мыслительную переработку материала по отношению к себе, способствовать анализу самого себя, своего эмоционального состояния, выявлять мотивы собственных поступков сейчас или прошлых событий, понимать свои изменения. Развивать мышление, которое способно понимать внутренние противоречия изучаемых явлений;

– принцип продуктивности как результат деятельности – создание конечного образовательного продукта, востребованного прежде всего и в первую очередь для себя. Представление продукта ориентировано обеспечить личностный рост, развитие культуры и уверенное применение этого продукта в реальной действительности, в своей профессиональной деятельности. Стимулирует актуализацию известного и способствует приращению к нему нового, созданного обучающимися образовательного продукта.

Основными функциями виртуальной мастерской психолога являются:

– содействие эффективному формированию имиджевой культуры педагога как особой среды, благоприятно влияющей на функционирование педагогической системы. Имеет внешний фактор содействует реализации процессуального аспекта системы, а внутренний фактор обеспечивает развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса. Действует по принципу катализатора в работе курсов повышения квалификации: задаёт скорость образовательному процессу и более высокую реакцию усвоения информации;

– внешний фактор: хранение и использование информационного объема по предметам курса повышения квалификации «Имиджевая культура в профессиональной деятельности педагога» как база данных. В отличие от школьного или профессионального обучения, специалисты не ведут конспектирований лекций и не имеют домашних заданий. Данные формы осмысления и запоминания знаний не являются обязательными, не имеют контроля и времени для работы в учебном плане институтов ДПО. Особенностью ведения лекций при обучении взрослых является практико-ориентированные и интерактивные формы. Но мы понимаем, что для качественного усвоения материала, их актуализации должна быть такая опора, как конспект;

– внутренний фактор: преобразование личности – работа с материалами контента виртуальной мастерской психолога отражается в личности и вызывает укрепление или изменение взглядов, формирует новые побуждения, новые переживания, становится источником новых личностных качеств. Мастерская включает в себя получение практической помощи в конкретной заданной тематике, нахождение ответов на свои вопросы или утверждение позиций при сомнениях в подробном исследовании конкретной темы.

«Мастерская» как форма обучения в отличие от методического кабинета представляет собой практико-ориентированную деятельностную работу над конкретной темой. Задаётся точное направление, обозначается узкая проблема, решение которой предполагается посредством изучения новой информации через выполнение интерактивных заданий, вопросов рефлексии, составление творческого продукта и подборку методической литературы.

Виртуальная мастерская психолога имеет свою структуру и логику. Удобно представить ее в пяти блоках:

1. Основной блок – содержит основную информацию, которая раскрывает темы и их содержание, структурированные в последовательности учебного плана курса: технологии составления имиджа и PR-технологии; здоровьесберегающая имиджелогия; профессиональная имиджелогия и имиджелогическое образование; психология масс; практический имиджмейкинг в образовании; психологические методы и техники саморегуляции; этикет и деловое общение; искусство риторики; профессиональная культура и профессионально значимые качества. Материалы должны содержать больше демонстрации конкретных техник, приёмов, упражнений, тренажёров в работе над собой – техники саморегуляции и стабилизации эмоционального состояния, техники имиджирования и тайм-менеджмента; психологические тесты, творческие задания и др.

2. Блок форума – обсуждение и высказывание мнений по конкретно заданным темам имиджевой культуры, сформулированным вопросам. В обсуждениях происходит процесс осмысления творческого проектирования, новой переработки информации и осознания внутренних перемен, своего интеллектуального и эмоционального движения. Как отмечает И.А. Мухина, это необходимый элемент в валеологическом отношении, так как невысказанность, отсутствие осмысления перегружают человека эмоционально, особенно у взрослых, которые болезненно переносят расставания со сложившимися стереотипами [10].

3. Творческий продукт – создание нового продукта – собственного целостного ценностного образа – «образа ИКС», имиджевой культуры специалиста. Идеи от педагогов в рамках имиджевой культуры являются предложением новых образцов педагогической деятельности, поднимающих профессию учителя на принципиально новый качественный уровень и способствующих повышению результата обучения и воспитания подрастающего поколения. Основной формой является свободный обмен инновациями, педагогическими находками в режиме сетевого общения.

4. Дополнительный блок – является библиотекой курса и содержит подборку методической литературы, кинофильмов, ссылок на полезные сайты, которые расширяют и конкретизируют теоретические аспекты имиджевой культуры в самостоятельном поиске.

5. Результативный блок – основные тесты по изучению имиджевой культуры педагога.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» в 2022 г. Участвовали слушатели курсов повышения квалификации – педагоги общеобразовательных учреждений. В экспериментальной группе (ЭГ) проводились темы, связанные с имиджевой культурой, и реализовывалось условие – виртуальная мастерская психолога. В контрольной группе (КГ) проводились только курсы повышения квалификации с темами имиджевой культуры. В качестве мониторинга использовались психологические тесты и анкеты, направленные на изучение имиджкультурных характеристик личности: профессионально важные качества педагогов гуманистической направленности, состояние удовлетворённости работой, позитивное самовосприятие, стиль поведения, отношение к имиджу, стремление создать свой положительный образ. В целом данные качества являются составными компонентами имиджевой культуры педагога.

К вычислению общего значения по каждому критерию применён метод нумерационного шкалирования в диапазоне от 1 до 3 баллов. Результаты исследования входной и итоговой диагностики представлены в табл. 1. В ней представлено количество низких, средних и высоких результатов в процентах на начало и конец исследования, а также общий средний балл на начало и конец учебного года.

Таблица 1

Сравнительный анализ входной и итоговой диагностики сформированности имиджевой культуры педагогов на курсах повышения квалификации

группы	Уровни сформированности имиджевой культуры педагогов в %						Средний балл	
	% низких		% средних		% высоких			
	вх	ит	вх	ит	вх	ит	вх	ит
ЭГ	9,5	2,3	90,5	64,4	0	33,3	1,80	2,34
КГ	10,5	7,9	89,5	84,2	0	7,9	1,88	2,03

Количество низких и средних результатов на начало эксперимента в двух группах одинаковое. Низких результатов в ЭГ – 9,5%, в КГ – 10,5%; средних результатов в ЭГ – 90,5%, в КГ – 89,5%. Высоких результатов не представлено в обеих группах. Данный факт подтверждает информацию о том, что группы между собой равны и не имеют различий. Средний балл на начало эксперимента в ЭГ – 1,80, в КГ – 1,88, что подтверждает низкую сформированность имиджевой культуры у слушателей.

После проведения курсов повышения квалификации для двух групп с темами имиджевой культуры и реализации для ЭГ виртуальной мастерской психолога итоговая диагностика показала следующие результаты: количество низких результатов в ЭГ – 2,3%, в КГ – 7,9%; средних результатов в ЭГ – 64,4%, в КГ – 84,2%; появление высоких результатов в ЭГ – 33,3%, в КГ – 7,9%. Результаты итоговой диагностики демонстрируют значительное повышение сформированности имиджевой культуры у слушателей курсов повышения квалификации с реализацией условия – использование виртуальной мастерской психолога. Средний балл итоговой диагностики подтверждает более высокие результаты освоения дополнительной профессиональной программы в ЭГ (2,34 б.) в отличие от КГ (2,03 б.).

Виртуальная мастерская психолога как условие является вспомогательным средством усвоения информации, имеет следующие эффекты:

– закрепляет в памяти новую информацию и способы действия путём связывания с уже приобретёнными ранее знаниями на курсах повышения квалификации;

– усиливает реакцию на способность хранить информацию в течение неограниченного срока, возможность воспользоваться информацией неограниченное количество раз без утраты;

– предоставляет возможность многократного и неограниченного воспроизведения информации, пройденных курсов повышения квалификации «Имиджевая культура в профессиональной деятельности педагога», упрочняет процессы долговременной памяти слушателей;

– обеспечивает мобильную доступность информации, возможность оперативного к ней обращения с целью её восстановления в памяти слушателя.

– обеспечивает освоение современных методов и инновационных форм работы и внедрение их в педагогическую практику;

– стимулирует творческие способности, познавательную, профессиональную и социальную активность педагогов;

– популяризирует психологические знания в помощь педагогам при выборе решений в затруднительных ситуациях;

– поддерживает активную профессиональную позицию педагогов и открытость к обмену знаниями, распространение практического опыта и принятие опыта практической психологии;

– актуализирует стремление к самообразованию и самосовершенствованию педагогов;

– повышает психологическую культуру и сохраняет психологическое здоровье педагога;

– повышает уровень профессиональной компетентности.

Организация работы виртуальной мастерской психолога представляет обеспечение содержательного аспекта специальными знаниями о психологических механизмах имиджевой культуры в реальной и виртуальной среде. Процесс усвоения имиджелогических знаний и формирование имиджелогической образованности обеспечивается за счёт виртуальных интерактивных технологий. Виртуальная мастерская психолога должна быть организована так, чтобы педагоги имели возможность самостоятельно управлять процессом познания. Контент виртуальной мастерской состоит из описания темы и визитной карточки автора, его деятельности; фильмов, сюжетов, видеоуроков, связанных с имиджем педагога и его построением; литературы, раскрывающей психологические аспекты имиджа, процессы имиджирования; заданий, тестов, упражнений, связанных с самопроверкой и раскрывающих уровень знаний относительно имиджа и имиджевой культуры.

Имиджевая культура является новым направлением в профессиональном развитии педагогов с современным содержанием обучения и комплексом инновационных образовательных технологий. В дополнение к профессиональным компетенциям она является новым, универсальным знанием и обладает «сквоз-

ными» компетенциями, позволяющими быстро адаптироваться к динамическим изменениям, критически осмысливать полученные данные и осваивать новые виды производственной деятельности.

Главным условием эффективности формирования имиджевой культуры педагогов является виртуальная мастерская психолога, имеющая дополнительные объективные возможности, внешние и внутренние обстоятельства образовательного процесса; сконструированный процесс, способствующий достижению наилучших результатов реализации поставленной цели.

Виртуальная мастерская психолога является современной образовательной технологией в дистанционном режиме и технологической платформой для открытого образования и должна быть организована структурно, логично, тезисно, в соответствии с содержанием курсов повышения квалификации, творческими заданиями, лабораторными, тестами, иметь свою тематическую библиотеку из методической литературы, обучающих фильмов для самостоятельного закрепления и расширения знаний по имиджевой культуре.

Таким образом, организация и реализация виртуальной мастерской психолога будет способствовать «погружению» педагогов в изучение имиджевой культуры и обеспечит повышение уровня эффективности её формирования. Виртуальная мастерская психолога создаётся в заботе о профессиональном росте и психологическом здоровье педагогов.

Библиографический список

1. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Издательство РБИУ, 2010.
2. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
3. Уварина Н.В. К самоактуализации через самообразование. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. Челябинск, 2004; № 24: 210–213.
4. Зиннатова М.В. Виртуальные мастерские: иммерсивная технология профессионального образования будущего. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021; № 2 (45): 89–99.
5. Горина А.В. Виртуальная мастерская «Разработка и реализация студенческих проектов» как средство обучения и воспитания студентов ФГБОУ ВПО «СибАДИ». *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2015; № 4 (22): 105–112.
6. Грязнов С.А. Виртуальная среда обучения. *Modern Science*. 2020; № 11-4: 213–216.
7. Ряшенцев И.В., Стародубцев В.А. Виртуальный методический кабинет. *Открытое образование*, 2014. Available at: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2014-4(105-34-38
8. Васильева Г.Т. Педагогическая мастерская как инновационная технология. *Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО*. 2011; № 4: 62–67.
9. Концепция Мастерской психологических практик. Available at: https://forpsy.ru/works/uchebnoe/kontseptsiya-masterskoy-psihologicheskih-praktik/
10. Мухина И.А., Еремина Т.Я. *Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта*: книга для учителя. Санкт-Петербург, 2002.

References

1. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo RBIU, 2010.
2. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2001.
3. Uvarina N.V. K samoaktualizacii cherez samoobrazovanie. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Chelyabinsk, 2004; № 24: 210–213.
4. Zinnatova M.V. Virtual'nye masterskie: immersivnaya tehnologiya professional'nogo obrazovaniya buduschego. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2021; № 2 (45): 89-99.
5. Gorina A.V. Virtual'naya masterskaya "Razrabotka i realizaciya studencheskih proektov" kak sredstvo obucheniya i vospitaniya studentov FGBOU VPO "SibADI". *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2015; № 4 (22): 105-112.
6. Gryaznov S.A. Virtual'naya sreda obucheniya. *Modern Science*. 2020; № 11-4: 213-216.
7. Ryashencev I.V., Starodubcev V.A. Virtual'nyj metodicheskij kabinet. *Otkrytoe obrazovanie*, 2014. Available at: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2014-4(105-34-38
8. Vasil'eva G.T. Pedagogicheskaya masterskaya kak innovacionnaya tehnologiya. *Obrazovanie: resursy razvitiya. Vestnik LOIRO*. 2011; № 4: 62-67.
9. Koncepciya Masterskoj psihologicheskih praktik. Available at: https://forpsy.ru/works/uchebnoe/kontseptsiya-masterskoy-psihologicheskih-praktik/
10. Muhina I.A., Eremina T.Ya. *Masterskie po literature: integraciya innovacionnogo i tradicionnogo opyta*: kniga dlya uchitelya. Sankt-Peterburg, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-123-126

Klobukova L.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Russian for Foreign Students in the Humanities, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAO), Honorary Professor of Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: klobukov@list.ru*
Mayorov N.D., *postgraduate, teacher, Department of Russian for Foreign Students in the Humanities, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: haplingvist@mail.ru*

RELEVANT PROBLEMS IN FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR FOREIGN STUDENTS-SOCIOLOGISTS IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION UNIVERSITIES. The article is dedicated to the relevant linguodidactic problems in the formation subject component of professionally oriented communicative competence for foreign students on sociological faculties in universities of Russia. The authors describe in detail principles of creating a multifunctional text database on the basis of interdisciplinary connections, which became the basis of a digital textbook on Russian as a foreign language for 1st year students of "Sociology" and "Public Policy and Social Sciences". Describing the stages of textbook selection, the authors pay special attention to the fact that this is a modern digital textbook, which is formed according to the principles of professionally oriented learning, has relevant text database and is designed to raise the level of teaching students in terms of the necessary proficiency in the language of the specialty, significantly increasing the effectiveness of training.

Key words: **content of professionally oriented RFL training, installation of actual interdisciplinary connections, digital textbook, subject component of communicative competence for foreign students, multifunctional text database, minimization of thematic material, functional and semantic type of text**

Л.П. Клобукова*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: klobukov@list.ru*
Н.Д. Майоров*, аспирант, преп., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: haplingvist@mail.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ ВУЗОВ РФ

Данная статья посвящена актуальным лингводидактическим проблемам формирования предметного компонента профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных учащихся социологических факультетов вузов Российской Федерации. Авторы детально характеризуют принципы создания многофункциональной текстотеки, отобранной на основе межпредметных связей, которая стала основой цифрового учебного пособия по русскому языку как иностранному для студентов 1 курса, получающих специальности «Социология» и «Публичная политика и социальные науки». В статье представлены основные этапы отбора актуальной текстотеки современного средства профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ), которое обеспечивает эффективную письменную и устную коммуникацию инофонов в актуальной для них – учебной – сфере деятельности.

Ключевые слова: **содержание профессионально ориентированного обучения РКИ, установление актуальных межпредметных связей, цифровое учебное пособие, предметный компонент коммуникативной компетенции инофона, многофункциональная текстотека, минимизация тематического материала, функционально-семантический тип текста**

За последние десятилетия процесс обучения иностранных учащихся нефилологических факультетов вузов РФ претерпел значительные изменения: он приобрел ярко выраженную прагматическую направленность, что нашло отражение, в частности, в его активной ориентированности на обучение инофонов речевому общению на профессиональные темы. При этом содержание обучения включает языковой, речевой и собственно коммуникативный материал, актуальный для так называемых профессиональных сфер коммуникации: учебной, научной и деловой (собственно профессиональной).

В настоящее время востребованной является разработка системы обучения речевому общению на профессиональные темы иностранных студентов конкретных специальностей в рамках гуманитарного профиля. Среди таких гуманитарных специальностей необходимо особо отметить социологию, которая развивается не изолированно, а в постоянной взаимосвязи с другими общественными науками, занимая в данной системе ведущую роль. Выдающийся социолог П.А. Сорокин писал, что «социология – это генерализирующая (обобщающая) наука по отношению к другим наукам, изучающим общество и человека. С другой стороны, в своих генерализирующих функциях социология зависит от указанных наук» [1, с. 21]. Профессор социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова Н.Г. Осипова также отмечает, что «социология хорошо научно вооружена, чтобы обнаружить «скрытые» от общества факты, так как может использовать весь капитал понятий, методов, технических приемов, собранных поколениями социологов. Именно поэтому профессиональные социологи не вписываются в те ложные представления, которые связаны как с самой профессией, так и с личностными качествами социолога-профессионала» [2, с. 13].

Сегодня, в условиях масштабных геополитических и экономических изменений в российских университетах появляются новые специальности, новые учебные курсы, а также трансформируются и видоизменяются традиционные учебные программы. Так, например, три года назад на социологическом факультете Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в дополнение к основной специальности «Социология» была открыта специальность «Публичная политика и социальные науки». При этом для студентов, получающих данную специальность, на 1 курсе обучения актуальность приобрела не только традиционно осваиваемая дисциплина «Социология», но и такие основополагающие для специалиста-социолога курсы, как «Политология» и «Экономика» [3]. Между тем отечественная практика преподавания русского языка иностранным учащимся-социологам, к сожалению, оказалась неготовой к такому изменению основных программ обучения. Это объясняется тем, что в настоящее время занятия по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) на социологических факультетах вузов РФ проводятся с помощью широко известных учебных пособий В.В. Кавериной и Е.А. Филатовой «Русский язык для социологов» [4; 5], текстотека которых ориентирована в основном на материалы курса «Социология». С учетом всего вышеизложенного можно с уверенностью констатировать, что сегодня актуальной задачей отечественной теории и методики преподавания РКИ является разработка такого учебного пособия, которое будет полностью соответствовать содержанию новых учебных программ.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью установления предметного содержания профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов 1 курса социологических факультетов вузов РФ с учетом обеих вышеназванных специальностей. Цель исследования состоит в разработке учебной текстотеки, а также системы упражнений и заданий (СУЗ) для цифрового учебного пособия «Русский язык для социологов».

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– впервые осуществлена разработка комплексного профессионально ориентированного учебного пособия по РКИ для иностранных студентов-социологов 1 курса, включающего по результатам анализа межпредметных связей материалы по трем ключевым дисциплинам – социологии, политологии и экономике;

– совместно с ведущими преподавателями-предметниками социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова были отобраны актуальные для вышеназванного контингента иностранных учащихся темы и распределено выделяемое для их освоения учебное время с учетом приоритета, сложности и объема каждой темы;

– материалы указанного учебного пособия отличаются методической универсальностью, поскольку они успешно применимы для организации профессионально ориентированного обучения РКИ как студентов, осваивающих специальность «Социология», так и учащихся, получающих специальность «Публичная политика и социальные науки»;

– современная цифровая форма учебного пособия, разработанного в ходе научного исследования, позволяет иностранным учащимся в любое удобное для них время самостоятельно совершенствовать и развивать компетенции в области профессионально ориентированного чтения и аудирования, что обеспечивает преподавателю-русисту возможность уделять в ходе аудиторных занятий больше времени развитию у инофонов навыков и умений в продуктивной речевой деятельности.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что материалы, положенные в основу охарактеризованного в статье цифрового учебного пособия, могут быть успешно использованы преподавателями РКИ на социологических факультетах ведущих вузов РФ (включая МГУ имени М.В. Ломоносова) при обучении русскому языку иностранных студентов, получающих такие специальности, как «Публичная политика и социальные науки», «Социология» и др. Остановимся подробнее на лингводидактических задачах, которые необходимо было решить для достижения охарактеризованной выше цели исследования.

В соответствии с методическим положением о необходимости установления актуальных межпредметных связей, мы получили детальные консультации у ведущих специалистов социологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, читающих лекции по «Социологии», «Политологии» и «Экономике» студентам первого курса. Поскольку материалы пособия по РКИ должны быть практически полезными в первую очередь с точки зрения профессионального обучения, нами с учетом рекомендаций преподавателей-предметников была проведена следующая работа:

– определены актуальные темы занятий по РКИ,

– распределено учебное время на изучение каждой темы по трем указанным дисциплинам,

– сформирована многофункциональная текстотека цифрового учебного пособия для очно-дистанционного профессионально ориентированного обучения русскому языку указанного контингента иностранных учащихся.

При формировании текстотеки нам необходимо было учитывать целый ряд факторов.

Прежде всего, отметим, что три базовые для учащихся-социологов дисциплины («Социология», «Политология» и «Экономика») оказались по-разному представленными в программах обучения по специальностям «Социология» и «Публичная политика и социальные науки». Так, у студентов первого курса, получающих специальность «Социология», в учебной программе есть дисциплины «Социология» и «Экономика». «Политология» же появляется в их учебной программе только на 2 курсе [6]. Что же касается программы обучения по новой специальности «Публичная политика и социальные науки», то она предусматривает в рамках первого курса такие дисциплины, как «Социология», «Политология» и «Экономика» [3].

Различается также количество академических часов, выделенное на проведение занятий по русскому языку как иностранному. Так, программа по специальности «Публичная политика и социальные науки» предусматривает на курс РКИ 6 академических часов в неделю (102 академических часа в каждом семестре), а программа по специальности «Социология» – только 4 академических часа в неделю (68 академических часов в каждом семестре). Заметим также, что темы по дисциплине «Социология» во втором семестре являются более сложными и объемными, чем в первом (с точки зрения и рассматриваемой проблематики, и специфики представленного лексико-грамматического материала), поэтому на их изучение в разработанной нами программе выделяется больше времени (как аудиторного, так и отводимого для самостоятельной работы инофонов).

Все это обусловило наше решение структурировать материал Электронного учебного пособия по РКИ для студентов-социологов первого курса в форме трёх взаимосвязанных учебных модулей («Социология», «Политология» и «Экономика»), представляющих собой отдельные макроконцентры, которые привлекаются преподавателями-практиками для организации учебного процесса в зависимости от реальных профессионально ориентированных коммуникативных потребностей учащихся, получающих ту или иную специальность.

Важной задачей, которую необходимо было решить, формируя тематическое содержание Электронного профессионально ориентированного учебного пособия по РКИ, была минимизация материала, по сравнению с тематикой профильных дисциплин. В этой связи прежде всего заметим, что тематика пособия по русскому языку для иностранных студентов-социологов I курса, безусловно, не может и не должна полностью повторять тематику текстов учебников и учебных пособий по специальности, но важнейшие, базовые темы, а также темы, которые могут вызвать много сложностей при изучении их инофонами, были включены в пособие, причем в той последовательности, в которой они осваиваются студентами на занятиях по профильным дисциплинам. Приведем примеры того, как осуществлялась минимизация тематического материала, актуального для формирования предметного компонента профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов-социологов первого курса, изучающих такие предметы, как «Социология», «Политология» и «Экономика».

В соответствии с программой обучения на социологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова по курсу «Социология» в первом семестре учащиеся осваивают 18 масштабных тем, из которых в пособии по РКИ представлено только 7 («Социологическое исследование», «Исследования личности в социологии», «Социальное взаимодействие» и др.). Во втором семестре инофоны изучают 16 тем, из которых на занятиях по РКИ рассматривается только 9: «Социальные классы в современном обществе», «Социальный конфликт», «Роль и место социологии в управлении обществом» и др. При этом по результатам взаимодействия с преподавателями-предметниками минимизация текстового материала производилась с учетом ряда параметров. Например, в перечень тем для пособия по РКИ было решено не включать темы, которые носят уточняющий характер. Так, в пособии по РКИ представлена тема «Социальные институты», а более частные темы – «Социальные институты родства, брака и семьи», «Социальные институты государства, политики, власти», «Социальные институты экономики, науки и образования, здравоохранения» будут предметом опосредованного рассмотрения только в рамках специальных занятий по курсу «Социология».

Не менее важно было определить количество академических часов, которое методически целесообразно отводить на освоение иностранными учащимися той или иной темы в рамках занятий по РКИ. При этом время определялось в соответствии с реальным объемом темы, поэтому (в частности, с учетом рекомендаций опытных преподавателей-социологов) оно варьируется от 4 до 12 часов. Например, на освоение таких тем, как «Исследования личности в социологии», «Отраслевая матрица социологии», «Социология как общественная наука» и некоторых других, в программе по РКИ отведено по 4 часа на каждую, а для эффективного освоения инофонами таких масштабных тем 2-го семестра, как «Социальные институты», «Социальные классы в современном обществе», «Социальные организации, группы и общности», «Социальное неравенство», потребовалось по 12 часов на каждую.

Аналогичным образом решался вопрос о предметном компоненте профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов-социологов относительно курсов «Политология» и «Экономика». Так, в результате детальных консультаций со специалистами-предметниками из 17 тем, актуальных в рамках курса «Политология», для пособия по РКИ были отобраны только восемь: «Политическая система», «Государственное управление», «Политический режим», «Политическая культура» и др. При этом время, выделяемое для изучения инофонами той или иной темы на занятиях по русскому языку, варьируется от четырех («Политическая система», «Государственное управление», «Политическая культура» и др.) до шести академических часов (например, тема «Политологические исследования»).

Что же касается курса «Экономика», то из 16 тем, представленных в его программе, в пособие по РКИ вошли только 12. И в зависимости от объема той или иной темы на её изучение в рамках занятий по РКИ отводится от двух («Базовые экономические понятия», «Потребитель в рыночной экономике», «Экономическое неравенство и бедность» и др.) до четырех академических часов (например, «Рыночная система», «Производство экономических благ», «Кредитно-денежная система»).

Таким образом, с учетом тематики, отобранной по трем указанным выше дисциплинам, нами была сформирована актуальная текстотека учебного пособия по русскому языку для иностранных студентов первого курса социологических факультетов вузов РФ, которая призвана иллюстрировать ход решения задач программного коммуникативного минимума, выступать основой для взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности и являться источником информации для профессионально ориентированной коммуникации инофонов в учебной сфере общения. Подчеркнем, что данная текстотека отвечает таким важным требованиям теории и методики преподавания РКИ, как функциональность, адекватность и представительность: «Текстотека функциональна, если для каждого материала из каталога текстов можно назвать задачу из коммуникативного минимума, которую данный материал иллюстрирует; адекватна, если содержит языковой и речевой материал, необходимый и достаточный для решения той или иной задачи коммуникативного минимума; представительна, если материалы каталога текстов аутентичны по форме, содержанию и каналам предъявления, то есть учащиеся получают ту информацию и в том виде, которые приняты в стране данного языка» [7, с. 85].

Необходимо особо отметить, что в процессе отбора и классификации текстов для обучения студентов-социологов речевому общению на профессиональные темы учитывались, помимо тематики и проблематики текстов, следующие важнейшие их характеристики [8, с. 57–65; 9, с. 25–67]:

функционально-семантический тип текста;

– основной предмет изложения в тексте и ракурс его рассмотрения;

– принадлежность текста к определенному функционально-стилистическому регистру;

– форма речи (устные и письменные тексты);

– способ предъявления текста (визотексты и аудиотексты);

– количество коммуникантов, продуцирующих текст (тексты-монологи, диалоги, полилоги);

– жанр текста;

– степень адаптированности текста.

В качестве примера рассмотрим с ориентацией на учебную литературу по специальности, актуальную для студентов-социологов I курса, такой параметр сформированной нами текстотеки, как функционально-семантический тип текста (в другой терминологии – функционально-смысловой тип речи [10, с. 380]).

Как известно, традиционно выделяются следующие функционально-семантические типы текста: *описание, повествование, рассуждение, сообщение, доказательство*, а также *тексты смешанного типа*. Основные отличия между ними заключаются в коммуникативной направленности, композиционно-логической структуре и языковых формах реализации смысловых категорий.

Проведенный нами анализ текстов по дисциплине «**Политология**» показал, что весьма частотным там является функционально-семантический тип *описание*, который представлен в виде следующих подтипов:

– описание-классификация (используется при описании видо-родовых отношений между политическими явлениями, компонентами политической системы и др.);

– описание характерных признаков/свойств (политических систем, явлений);

– описание структуры (науки, статьи, монографии);

– описание сложного научного понятия (например, описание понятия «политический режим»).

Актуальным для студентов-социологов, изучающих курс «Политология», является также функционально-семантический тип текста *повествование*, с помощью которого передается информация о политической жизни общества, истории науки/культуры, а также излагаются профессиональные биографии ведущих ученых-политологов.

Что же касается учебных пособий по курсу «**Социология**», то там нами были обнаружены (помимо функционально-смыслового типа текста *описание*) *тексты-рассуждения* и *сообщения*. Отметим, что представленные тексты-рассуждения отличаются строгой структурой (введение, тезис, антитезис, аргументация, гипотетическое допущение как вариант аргументации и последующее опровержение, вывод или заключение) и передают информацию о получении нового знания о предмете речи. Второй тип текста – *сообщение* – используется как для передачи накопленных ранее научных знаний, так и для ознакомления с новой научной информацией.

И, наконец, в учебных пособиях по курсу «**Экономика**» преобладают такие функционально-семантические типы текстов, как описание и повествование. При этом описание часто используется для характеристики сложного экономического понятия (например, описание кредитно-денежной системы), а повествование помогает передать информацию о последовательном развитии экономических процессов как в России, так и за рубежом.

Таким образом, практическим результатом проведенного нами широкомасштабного научного исследования стала многофункциональная текстотека для цифрового учебного пособия, материалы которого иллюстрируют ход решения задач программного коммуникативного минимума и являются образцом актуального для учащихся функционально-смыслового типа речи: описания, рассуждения, сообщения и др.

Сформированная учебная текстотека позволяет инофону овладеть необходимыми языковыми средствами, специфическими для функционально-стилистических подсистем, которые обслуживают наиболее важную для студентов-социологов первого курса – учебную – сферу общения: научный стиль, язык специальности, устная научная речь. Особо подчеркнем, что охарактеризованная в данной статье текстотека обеспечивает иностранным учащимся эффективное усвоение определенного объема основной информации содержательного характера, специфической для конкретной социологической специальности, что формирует предметный компонент их профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Тексты выступают основой для взаимосвязанного обучения инофонов основным и производным видам речевой деятельности, являются источником информации для их успешной профессиональной коммуникации на предложенную тему в соответствии с требованиями сегодняшнего дня.

Перспектива дальнейшего исследования заключается, в частности, в том, что после многоаспектной апробации всех материалов курса они будут размещены на учебной платформе «Университет без границ» [11], которая представляет собой интерактивную систему, обеспечивающую дистанционное обучение как студентов МГУ имени М.В. Ломоносова, так и учащихся различных вузов РФ. Подчеркнем, что учебные пособия, представленные на данной платформе, могут быть эффективно использованы для проведения занятий как в дистанционном, так и в очном формате обучения в сопровождении преподавателя.

Библиографический список

1. Сорокин П.А. Новые материалы к научной биографии: сборник научных трудов. Москва: РАН. «Инион», 2012.
2. Осипова Н.Г. *Современная социологическая теория: учебник для обучающихся по направлению подготовки «Социология» по уровням образования (бакалавриат 39.03.01 и магистратура 39.04.01)*. Москва: «Канон+», 2019; Ч. 1.
3. *Бакалавриат – ООП 41.03.06 Публичная политика и социальные науки профиль «Экспертная деятельность в управлении социально-политическими проектами».* Available at: msu.ru
4. Каверина В.В., Филатова Е.А. *Русский язык для социологов – 1*: учебное пособие для иностранных учащихся первого курса социологических вузов и факультетов России. Москва: Издательство «Русский язык. Курсы», 2007.
5. Каверина В.В., Филатова Е.А. *Русский язык для социологов – 2:* учебное пособие для иностранных учащихся второго и третьего курсов социологических вузов и факультетов России. Москва: Издательство «Русский язык. Курсы», 2008.
6. *Бакалавриат – ООП 39.03.01 Социология 3++ (СУОС МГУ 2019).* Available at: msu.ru
7. Арутюнов А.Р., Костина И.С. *Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков*. Москва: «ИРЯП», 1992.

8. Битехтина Г.А., Клобукова Л.П. Коммуникативные потребности учащихся и проблемы формирования языковой компетенции студентов-нефилологов гуманитарного профиля. *Научные традиции и новые направления в преподавания русского языка и литературы:* материалы VI Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы. Москва, 1986.
9. Клобукова Л.П. *Обучение языку специальности*. Москва: Издательство Московского университета, 1987.
10. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам*. Москва: Издательство «Русский язык. Курсы», 2018.
11. К*урс: РКИ для социологов 1 курса (специальность «Социология», «Публичная политика и социальные науки»)*. Available at: msu.ru

References

1. Sorokin P.A. Novye materialy k nauchnoj biografii: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: RAN. «Inion», 2012.
2. Osipova N.G. *Sovremennaya sociologicheskaya teoriya: uchebnik dlya obuchayuschihsya po napravleniyu podgotovki «Sociologiya» po urovnyam obrazovaniya (bakalavriat 39.03.01 i magistratura 39.04.01)*. Moskva: «Kanon+», 2019; Ch. 1.
3. *Bakalavriat OOP 41.03.06 Publichnaya politika i social'nye nauki profil' «`Ekspertnaya deyatel'nost' v upravlenii social'no-politicheskimi proektami»*. Available at: msu.ru
4. Kaverina V.V., Filatova E.A. *Russkij yazyk dlya sociologov – 1:* uchebnoe posobie dlya inostrannyh uchaschihsya pervogo kursa sociologicheskih vuzov i fakul'tetov Rossii. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk. Kursy», 2007.
5. Kaverina V.V., Filatova E.A. *Russkij yazyk dlya sociologov – 2:* uchebnoe posobie dlya inostrannyh uchaschihsya vtorogo i tret'ego kursov sociologicheskih vuzov i fakul'tetov Rossii. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk. Kursy», 2008.
6. *Bakalavriat OOP 39.03.01 Sociologiya 3++ (SUOS MGU 2019)*. Available at: msu.ru
7. Arutyunov A.R., Kostina I.S. *Kommunikativnaya metodika russkogo yazyka kak inostrannogo i inostrannyh yazykov*. Moskva: «IRYaP», 1992.
8. Bitehtina G.A., Klobukova L.P. Kommunikativnye potrebnosti uchaschihsya i problemy formirovaniya yazykovoj kompetencii studentov-nefilologov gumanitarnogo profilya. *Nauchnye tradicii i novye napravleniya v prepodavaniya russkogo yazyka i literatury*: materialy VI Mezhdunarodnogo kongressa prepodavatelej russkogo yazyka i literatury. Moskva, 1986.
9. Klobukova L.P. *Obuchenie yazyku special'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1987.
10. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam*. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk. Kursy», 2018.
11. *Kurs: RKI dlya sociologov 1 kursa (special'nost' "Sociologiya", "Publichnaya politika i social'nye nauki")*. Available at: msu.ru https://distant.msu.ru/course/view.php?id=3888

Статья поступила в редакцию 14.03.23

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-126-128

Nikiforova E.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: monep@mail.ru*
Sidorova M.P., *postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: sidorova_mp@mail.ru*

ON THE QUESTION OF TEXTS OF "THE NEW NATURE". The objectie of the article is to search for new approaches to the process of working on a text in the context of digital transformation. The main causes of difficulties encountered by students of secondary vocational education (hereinafter referred to as SVE) when working with texts are investigated. In connection with this problem, the authors considered texts of the new nature. The text is considered here as the highest communicative unit of speech. To achieve this goal, the researchers set the following tasks: to identify the problems encountered by students of the SVE when working with texts of various styles, types and genres in Russian lessons; to consider the forms of organization of the activities of students when working on the text. The work uses such methods as analysis of psychological, pedagogical and linguistic literature, observation, forecasting, systematization and generalization. The authors' vision of the problem under study is substantiated, psychological and pedagogical conditions are determined that ensure positive dynamics in the development of communicative competencies of students of secondary vocational education. A comparative analysis of traditional texts with texts of "the new nature" is made in order to further use them as a resource for revealing the modern educational potential of SVE students for the effective use of texts of "the new nature" in their speech activity.

Key words: **text of "the new nature", "new literacy", "clip" thinking, modern language education**

Е.П. Никифорова*, д-р пед. наук, проф., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: monep@mail.ru*
М.П. Сидорова*, аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sidorova_mp@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ТЕКСТАХ «НОВОЙ ПРИРОДЫ»

Целью данной статьи является поиск новых подходов к процессу работы над текстом в условиях цифровой трансформации. Исследуются основные причины затруднений, с которыми встречаются студенты среднего профессионального образования (далее – СПО) при работе с текстами. В связи с данной проблемой авторами рассмотрены тексты новой природы. Для решения данной цели нами поставлены следующие задачи: выявить проблемы, встречающиеся у студентов СПО при процессе работы с текстами различных стилей, типов и жанров на уроках русского языка; рассмотреть формы организации деятельности студентов СПО при работе над текстом. Нами использованы такие методы, как анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы; наблюдение; прогнозирование; систематизация и обобщение. По исследуемой проблеме обосновано видение авторов, определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие позитивную динамику в развитии коммуникативных компетенций студентов СПО. Сделан сравнительный анализ традиционных текстов с текстами «новой природы» с целью дальнейшего их использования в качестве ресурса раскрытия современного образовательного потенциала студентов СПО для эффективного использования текстов новой природы в их речевой деятельности.

Ключевые слова: **современное языковое образование, тексты новой природы, новая грамотность, клиповое мышление**

Стремительный рост объемов информации и развитие информационных коммуникационных технологий требуют переосмысления содержания и методов обучения русскому языку. В связи с этим в данной статье мы акцентируем свое внимание на природе новых текстов. Данная проблема требует серьезных решений на уровне методики обучения русскому языку.

Актуальность темы исследования и недостаточная ее разработанность в методике преподавания русского языка определили тему нашей статьи.

Целью данной статьи является поиск новых подходов к процессу работы над текстом в условиях цифровой трансформации.

В процессе исследования были использованы квалитативный и квантитативный методы, проведены анкетирования и опрос обучающихся.

Научная новизна определяется малоизученностью данной проблемы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемая нами методика работы с текстами новой природы может быть использована в практике преподавания русского языка студентам СПО.

Настоящее время характеризуется динамичным развитием информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим необходимы поиски новых подходов к преподаванию русского языка. Для этого необходимо учитывать психолого-педагогические особенности обучающихся.

По мнению Нила Хау и Уильяма Штраусса, поколение XXI века является *центениалами*, или *сетевым поколением.* Для них характерно *клиповое мышление.* Это характеризуется особенностью современного человека «воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощённого в форме либо видеоклипа, теленовости» [1]. Отечественной и зарубежной наукой накоплен достаточный опыт изучения поколения центениалов и, в частности, особенностей *клипового мышления.*

Известный российский учёный-культуролог К. Фрумкин выделяет пять основных причин, которые привели к рождению феномена «клиповое мышление»:

1) ускорение темпов жизни и напрямую связанное с ним возрастание объёма информационного потока, что порождает проблематику отбора и сокращения информации, выделения главного и фильтрации лишнего;

2) потребность в большей актуальности информации и скорости её поступления;

3) увеличение разнообразия поступающей информации;

4) увеличение количества дел, которыми человек занимается одновременно;

5) рост диалогичности на разных уровнях социальной системы [2].

Таким образом, клиповое сознание является своеобразной защитой, уникальной способностью быстро переключаться между разрозненными смысло-

выми фрагментами. На смену *начитанному* поколению приходит *насмотренное* поколение.

По нашим наблюдениям можно утверждать, что обладатель *клипового* сознания с трудом воспринимает и осваивает текст однородной информации с вербальной линейной структурой, представленной в едином стиле или не способен воспринимать и осваивать, не может самостоятельно выстраивать логическую цепочку от общего к частному и, как следствие, затрудняется проводить простой анализ. Таким образом, зачастую за нежеланием чтения разного рода текстов кроется элементарная неспособность воспринимать вербальный линейный текст.

В настоящее время людей, ориентированных на вербальный линейный текст, становится меньше. В связи с этим возникает угроза невовлеченности современных молодых людей в культурное пространство, поэтому в последние годы возрастает интерес к мультитекстам, или к текстам новой природы. Использование и анализ новых текстов наравне с линейными на занятиях по русскому языку, на наш взгляд, помогает преодолеть возникшее противоречие и решать задачи приобщения обучающихся к речевой культуре. В этом контексте тексты новой природы можно рассматривать как мощный ресурс эффективной работы с ними.

Рассматривая характеристики текстов новой природы, необходимо обратиться к понятию *текст*. По мнению исследователей, текст имеет разные смыслы. Согласно М.М. Бахтину, «чистых текстов нет и быть не может». В каждом тексте есть ряд незнаковых технических, естественных, натуральных моментов [3].

Бахтин подчеркивал, что «воспроизведение текста субъектом (возвращение к нему, повторное чтение, новое исполнение, цитирование) есть новое неповторимое событие в жизни текста, новое звено в исторической цепи речевого общения» [4, с. 311]. Другими словами, работа с текстом – это очень сложная творческая деятельность.

Традиционный текст – это линейный текст, который необходимо читать от самого начала и до конца. Читатель здесь понимает текст в соответствии с грамматическим и синтаксическим расположением слов, словосочетаний и сложных синтаксических целых. Помимо этого, такой тип текста имеет порядок или последовательность, связность, завершенность. Тексты, напечатанные на бумаге, как правило, считаются линейными.

Современное образовательное пространство А.Г. Асмолов характеризует следующим образом: «Образование в сетевом столетии становится массовой системой коммуникации. Таких скоростных изменений, с которыми мы сейчас имеем дело, не было никогда. Сегодняшние дети – дети сетевого столетия, приобщающиеся к информационной социализации» [5, с. 7]. В настоящее время исследователями фиксируется тенденция качественного изменения природы текста: на смену достаточно традиционной линейной вербальной конструкции, дополненной иллюстрациями и элементами простейшей графики, приходят тексты, для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, дополненной реальности и других элементов выражения смысла. По мнению Казаковой Е.И., это «сформулированные мысли, зафиксированные на каком-либо носителе, для отображения которых используется связанная последовательность разнородных символов» [6]. Это тексты, для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, интерактивной графики, дополненной реальности и других возможностей коммуникации.

Таким образом, ключевыми признаками текстов новой природы являются креолизованность как двухчастная негомогенная фактура текстового образования, состоящая из вербальной и невербальной составляющих; поликодовость – закодированность текста семиотически разнородными средствами, объединение которых представляет собой взаимосвязанную структуру; ориентация на диалог, подразумевающая взаимодействие прагматических матриц автора и читателя, результатом эффективности которого может быть признано чувство радости и удовольствия от чтения; гипертекстуальность как генерализация отношений и связей между ранее созданными текстами.

В работах исследователей также подчеркивается, что текст новой природы есть семиотический текст, поскольку для семиотической традиции текст представляет собой наполненную смыслом структуру, состоящую из знаков. Содержательно-структурные особенности новых текстов, несомненно, определяют факт трансформации привычных преставлений о чтении в традиционном понимании.

Следовательно, текстами новой природы являются открытые тексты, поскольку создает их современный человек, живущий в сетевом пространстве.

По результатам анкетирования, проведенного среди студентов Намского педагогического колледжа, выявлено, что главной ценностью в их дальнейшем профессиональном росте будет уровень полученного ими образования. Умение грамотно читать тексты различных стилей, типов и жанров является основой успешного усвоения новых знаний.

Современные образовательные стандарты нацелены на формирование междисциплинарного мышления. Для всесторонне развитого человека любой предмет окружающего мира является своеобразной смысловой гиперссылкой, от которой можно строить бесконечные ряды дополнительной информации и ассоциаций.

Таким образом, в социальном контексте развития компетентностей человека появляется такое понятие, как *новая грамотность,* представляющая собой взаимосвязь чтения и письма, которая формирует *метаграмотность.*

Механизм мотивации к работе с текстом в современной мультимедийной действительности усложняется тем, что студенты мало читают. Между тем, по нашим наблюдениям, после прочтения и усвоения текста у обучающихся появляется желание создать собственный текст или высказать свое мнение. Такая мотивация студентов к чтению, к созданию собственных текстов может послужить организации углубленного изучения различных текстов на уроках русского языка.

Культура восприятия текста современными обучающимися и новые открытия в когнитивном развитии человека нацеливают на поиск новых подходов к работе над текстами на уроках русского языка и литературы. Современная дидактика за ними не поспевает. Новая грамотность формируется новыми инструментами. Тем не менее и вербальные, и невербальные средства, представленные на разных носителях, реализуют комплекс коммуникативно-прагматических категорий текста – логичность, диалогичность, тональность и толерантность.

Основная тенденция в изменении учебной коммуникации – это интеграция текста в интерактивную среду: здесь имеются в виду и современные мультимедийные презентации, и электронный учебник, и цифровые образовательные ресурсы. Однако форма текста не заменяет его содержания. За техническими и технократическими новациями и модификациями текста должно быть содержание.

Если мы признаем факт существования текстов «новой природы», то логично предположить необходимость наличия определенных умений, связанных с пониманием и созданием подобных коммуникативных конструкций.

Несомненно, текст является основной коммуникативной единицей речи. По мнению Г.А. Колшанского, «именно в тексте реализуется сама сущность языка как средства общения … именно на уровне текста сливаются воедино все единицы с их подчиненными функциями и раскрываются в единой функции, а, следовательно, в самой сущности языка – коммуникации» [7]. На основе текста осуществляется познание грамматических категорий, языковых явлений, формируется система языковых понятий, что позволяет школьнику осознать язык как систему.

В основе современной методики обучения русскому языку лежит текстоцентрический подход. При этом тексты стали не только основой для речевой деятельности по восприятию, интерпретации и созданию собственных речевых произведений, но и средством мотивации, основой для исследовательской деятельности обучающихся.

«Современный текст стал невербальным, чаще встречается в виде рисунков, схем, таблиц и диаграмм. Главной отличительной чертой новых текстов является их лаконичность. Следует тщательно отбирать тексты в качестве дидактического материала. Они должны соответствовать возрастным особенностям восприятия ученика, читательским и жизненным интересам школьника, чтобы превратить обучение в увлекательный процесс» [8, с. 35].

«На основе анализа текстов различных типов и функциональных стилей обучающиеся наблюдают факты языка, усваивают речевые понятия, на их базе формируют навыки интерпретации и порождения текстов. Опора на текст позволяет объединить процессы формирования языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, обеспечивает органическое единство познания системы, структуры языка и развития связной устной и письменной речи. Главной задачей коммуникативного обучения является то, что обучающиеся должны уметь соотносить цель деятельности с речевым высказыванием. Работа над текстом на уроках русского языка имеет большой воспитательный потенциал для формирования всесторонне развитой личности» [8, с. 36].

Вместе с тем особенности современной образовательной среды требуют обновления методических подходов к самому понятию текст как единицы обучения, как дидактической единицы на уроках русского языка, а также и к технологиям текстоориентированного обучения.

Электронные носители дают возможность нелинейного представления текста, современные тексты – это система гиперссылок, это обилие коротких бытовых текстов, возникающих сиюминутно в печатной форме и размывающих представление об особом статусе печатного слова.

Для эффективного решения задач преподавания русского языка, сформулированных в ФГОС и Концепции преподавания русского языка, в число текстов новой природы сегодня должны включаться тексты, развивающие культуроведческие компетенции.

Эффективное методическое решение задачи использования так называемых новых текстов в обучении русскому языку студентов СПО возможно, на наш взгляд, лишь на основе лингвистического осмысления этого феномена. По нашему мнению, создание лингвометодической системы работы с текстами новой природы является перспективным направлением в методике преподавания русского языка студентам СПО.

Таким образом, в наш информационный век интерес к текстам приобретает широкое социально-стратегическое звучание. Гуманитарная культура должна, по сути, иметь такое же понимание.

Новое поколение – новые тексты…

Библиографический список

1. Штраус У., Хау Н. *Поколения*. New York: William Morrow Paperbacks, 1991.
2. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос*. Литературно-философский журнал. 2010; № 9. Available at: http://www.topos.ru/article/7371
3. Бахтин М.М. Понимание и текст. *Хрестоматия по философии*. Москва: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
5. Асмолов А.Г. *Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире*. Москва, 2012.
6. Казакова Е.И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста. *На путях к новой школе*. 2014; № 1: 7–15.
7. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва: Наука, 1984.
8. Борисова Л.П., Никифорова Е.П., Макарова Р.П. Текстоцентрический подход в обучении русскому языку. *Современные исследования социальных проблем*. 2018; Т. 9, № 11: 26–38.

References

1. Shtraus U., Hau N. *Pokoleniya*. New York: William Morrow Paperbacks, 1991.
2. Frumkin K. Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta. *Topos*. Literaturno-filosofskij zhurnal. 2010; № 9. Available at: http://www.topos.ru/article/7371
3. Bahtin M.M. Ponimanie i tekst. *Hrestomatiya po filosofii*. Moskva: PBOYuL M.A. Zaharov, 2001.
4. Bahtin M.M. `*Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
5. Asmolov A.G. *Chto ya dumayu o detyah: obrazovanie i vospitanie v menyayuschemsya mire*. Moskva, 2012.
6. Kazakova E.I. Teksty novoj prirody: zakonomernosti i tehnologii razvitiya sovremennoj gramotnosti v usloviyah kachestvennoj modernizacii sovremennogo teksta. *Na putyah k novoj shkole*. 2014; № 1: 7-15.
7. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Moskva: Nauka, 1984.
8. Borisova L.P., Nikiforova E.P., Makarova R.P. Tekstocentricheskij podhod v obuchenii russkomu yazyku. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2018; T. 9, № 11: 26-38.

Статья поступила в редакцию 15.03.23

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-128-130

Tian Ye, *postgraduate, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: 353062090@qq.com*

PERFORMING AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF F. CHOPIN. Aesthetic education of an individual is an integral part of the national idea, the most important component of culture and art of many countries. At the present time there is a problem of moral education of personality. The relevance of the problem lies in the fact that modern people are little familiar with the history of different countries, the features of national traditions, little knowledge about the outstanding personalities of different nations. Aesthetic education of the individual through the musical art is a topical issue, as it concerns the fate of present and future generations. The main principle of the musical and aesthetic education should enrich the knowledge of the music of different peoples and countries, especially that which reflects the national culture. The article examines the role of the outstanding Polish composer, pianist and teacher Friderik Chopin in the aesthetic education of the personality. The role of Friderik Chopin's musical and artistic aesthetics is examined. The importance of his work in the national musical art is noted. The methods of aesthetic, comparative, musical-theoretical and source analysis are used in this work. This article includes monographs, which cover the biography and works of Chopin; literature on Chopin's work from the aspects of historical, cultural, and stylistic problems of the 19th century; musicological works, which describe the features of style, musical form and musical language; literature of famous Russian musicians, devoted to the performing problems of Chopin's music; methodological works of musical and pedagogical aspects are noted. Some compositions of F. Chopin, which reveal his artistic and aesthetic views, are mentioned. The conclusion that the process of formation of the aesthetic culture of the individual requires direct communication of society with the best examples of artistic and aesthetic creativity of different peoples. This bright example is the creative legacy of the outstanding Polish composer Frederic Chopin.

Key words: **Chopin, pedagogical principles, performance principles, romanticism, Chopin's style**

Е. Тянь*, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
E-mail: 353062090@qq.com

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ Ф. ШОПЕНА

Эстетическое воспитание личности является важным элементом культуры общества, показателем ее развития и воспитания. Однако нельзя не отметить, что в современных условиях существует проблема нравственного воспитания личности. Актуальность проблемы заключается в том, что она вытекает из малой осведомленности людей и общества в целом с историей и традициями разных стран, уровнем их культуры и менталитета. Большую роль также играет эстетическое воспитание личности, которое осуществляется посредством развития и совершенствования музыкального искусства и несет в себе развитие настоящих и будущих поколений. Основной акцент в данном направлении должен быть сделан на изучении истории и опыта в области музыкального искусства различных стран и народов, что в целом отражает национальную культуру и ее особенности. В данной статье исследуется роль в эстетическом воспитании личности творчества выдающегося польского композитора, пианиста и педагога Фридерика Шопена. Рассматривается роль его музыкально-художественной эстетики. Отмечена важность его творчества в национальном музыкальном искусстве. В данной работе использованы методы эстетического, сравнительного, музыкально-теоретического, источниковедческого анализа.

При написании данной работы были использованы различные труды, в том числе монографии, раскрывающие биографию и само творчество Ф. Шопена; представлена литература, которая системно и комплексно рассматривает творчество Шопена с позиции исторических ценностей, культурных и стилистических проблем XIX столетия; широко представлены труды, показывающие тонкости и особенности самого стиля музыкальных произведений, их форму и язык; приведена литература различных российских музыкантов, которые рассматривали исполнительские проблемы музыки данного композитора; представлены некоторые методические работы музыкально-педагогического аспекта. Отмечены некоторые сочинения Ф. Шопена, раскрывающие его художественно-эстетические взгляды. Подведен итог: развитие эстетической культуры личности связано с непосредственным общением и взаимодействием общества с лучшими образцами художественно-эстетического творчества разных народов. Одним из представителей творческого наследия в сфере искусства являются труды выдающегося польского композитора Фридерика Шопена.

Ключевые слова: **Шопен, педагогические принципы, исполнительские принципы, романтизм, стиль Шопена**

Актуальность данной статьи заключается в том, что в настоящее время существует потребность в новых приемах и методах в области музыкально-исполнительского творчества, которые помогают в формировании гармоничной личности музыканта. С целью разрешения данной проблемы нужно рассмотреть и изучить творчество великих музыкантов, которые оказали существенное влияние на становление и развитие музыкальной культуры. К таким ярким представителям музыкальной культуры можно отнести искусство Фридерика Шопена, творческое наследие которого содержит в себе результаты его композиторской, исполнительской и педагогической деятельности.

Целью данного исследования является выявление основных особенностей стиля Ф. Шопена, которые оказали влияние на его исполнительские и педагогические принципы и не утратили своей актуальности в настоящее время.

Из цели следуют следующие задачи:

– проанализировать некоторые сочинения Ф. Шопена как эстетическое явление романтического периода;

– выявить связи между композиторской и исполнительской деятельностью Фридерика Шопена и положениями его педагогических принципов;

– рассмотреть роль исполнительских и педагогических принципов Фридерика Шопена в современном музыкальном искусстве.

В статье использованы различные методы, среди которых можно отметить методы исторического, источниковедческого, музыкально-теоретического, эстетического и сравнительного анализа.

Существует достаточно много научной литературы, которая отражает различные стороны исполнительских и педагогических принципов Ф. Шопена. Например, тема области общей педагогики раскрыта в трудах Л.С. Выготского. В работе Г.Г. Нейгауза содержатся методики индивидуального обучения. В исследованиях Л.Л. Бочкарёва и Е.В. Назайкинского отражены общие психолого-педагогические аспекты музыкального исполнительства. Стилистическим проблемам романтизма посвящена работа А.В. Ванслова. Важное место занимает историко-биографическая монография о Ф. Шопене И.Ф. Бэлзы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обоснован и подтвержден теоретический аспект возможности использования полученных результатов анализа множества видов деятельности Шопена на прикладном уровне при изучении особенностей музыкальной эпохи романтизма.

Практическая значимость исследования заключается в предложении и достаточной аргументации конкретных методических советов, которые направлены на четкое формирование взглядов и основных понятий у музыкантов относительно творчества и особенностей стиля Ф. Шопена в период эпохи романтизма.

Полученные результаты исследования могут быть применены в обучении на занятиях в детских школах искусств, средних профессиональных и высших учебных заведениях музыкального образования.

Во главе идеи эпохи Романтизма стоит человек – его чувства, переживания, его душа. Зародившись в литературе, это направление проникло позже во все виды искусства, но наиболее ярко проявилось в музыке.

Творчество Фридерика Шопена является одним из самых ярких в искусстве романтизма. Стиль Шопена отличается исключительным единством. Его интонации неподражаемы. «Всё его творчество отличается поразительным балансом между тенденциями музыкальных систем классицизма и романтизма» [1, с. 96]. В его сочинениях можно услышать разные чувства – от светлой грусти до драматических и героических образов.

Фридерик Шопен не оставил после себя полноценного труда, где были бы полностью отражены его взгляды на педагогику и исполнительское искусство, «хотя пытался оставить свод руководящих правил, своего рода «метод методов» («la méthode des méthodes») [2, с. 120–130], отрывки из которого, по счастью, сохранились и дошли до нас. Рассуждать о его педагогических и исполнительских принципах главным образом можно опираясь на само творчество великого композитора, воспоминания его учеников и современников.

Исполнительский стиль Ф. Шопена оставил след в воспоминаниях своих современников в первую очередь удивительной духовностью. Исполнение Шопена создавало подлинную атмосферу духа романтизма. «Иной раз, – вспоминал Ф. Лист, – из-под пальцев Шопена изливалось мрачное, безысходное отчаяние, и можно было подумать, что видишь ожившего Джакопо Фоскари Байрона, его отчаяние, когда он, умирая от любви к отечеству, предпочел смерть изгнанию, не в силах вынести разлуки с Venezia la bella» [3, с. 178–179].

Важно подчеркнуть, что Шопен производил большое впечатление на публику и «выступал перед ней в образе вдохновенного лирика, пианиста-виртуоза, который посредством звуков извлекал богатую палитру эмоциональных красок – нежных, светлых, меланхолических и т. д.» [4, с. 157]. Посредством создания лирических образов и стилей в полной мере раскрывалось богатство и очарование шопеновского звука.

Сама игра Шопена очаровывала разнообразием туше, точностью и гибкостью исполнения мелодии. Потрясало не только его умение добиваться красивого и мягкого звучания, но и изменять его по своему усмотрению, динамически и колористически. Каждая нота у Шопена была оправдана, имела свою идею и была значима.

Настоящим новатором Шопен стал и в области техники педализации, благодаря чему достигал совершенно нового акустического звучания фортепиано. Все нововведения требовали нового методического осмысления.

Педагогические принципы Ф. Шопена были новаторскими для того времени. Они отражали взгляды композитора на исполнение музыкального сочинения. Художественная образность занимала значительное место в его творчестве, а техническая сторона была лишь средством для воплощения идеи. Важно отметить, что шопеновская педагогическая система стала первой поистине фортепианной методикой, которая была более успешной по сравнению с другими существовавшими методиками того времени. Современники композитора отмечали, что он был глубоко мыслящим фортепианным педагогом. Ф. Шопен был уверен, что в первую очередь ученику необходимо дать полное представление об устройстве фортепиано. «После этого необходимо сформировать правильный исполнительский аппарат, который включал в себя посадку за инструментом и положение рук на клавиатуре» [5, с. 20].

По воспоминаниям своих учеников, Ф. Шопен всегда делал определенные замечания практического характера. Основой работы была посадка за инструментом. Корпус исполнителя должен занимать место перед клавиатурой прямо посередине, правая нога на правой педали. Позицию рук находят по так называемой «формуле Шопена», где первый и пятый палец руки ставится на белые клавиши, а остальные пальцы – на черные. Локти должны находиться на уровне белых клавиш.

Обучение игре на фортепиано начиналось с пианистических упражнений, где учитывалась индивидуализация каждого пальца в процессе упражнений. Музыкант отдавал предпочтение минимальной закруглённости пальцев, но так, чтобы точка опоры приходилась на «подушечку» пальца. Формирование исполнительского аппарата пианиста для Ф. Шопена была задачей первостепенной значимости, «гибкость пальцев и кистей композитор считал основополагающим в фортепианной постановке, что приводило к ловкости рук и в дальнейшем к блестящему исполнению» [6, с. 10].

Пианистические упражнения исполнялись различными штрихами: staccato, portato, marcato, и, наконец, legato. Шопеновское legato было очень разнообразным: legato, poco legato, molto legato, legatissimo. Именно Шопен дал конкретные объяснения исполнения техники rubato. Ф. Шопен говорил: «Левая рука – капельмейстер, она никогда не должна поддаваться и колебаться, правой же рукой делайте все, что захотите и сможете» [7, с. 47].

Очень много внимания Ф. Шопен уделял интонации, поэтому давал ученикам рекомендации, чтобы пристальное внимание уделяли осмыслению музыкальной фразы и придавали значение так называемому пианистическому дыханию, которое осуществлялось посредством включения всей руки, а также кисти и пальцев.

Содержание и количество технических упражнений в отношении каждого ученика устанавливался композитором индивидуально. Это зависело от подготовки ученика и самих его данных. С учениками, которые обладали необходимой технической подготовкой, Ф. Шопен занимался, обращая внимание на устранение недостатков музыкально-художественного воплощения. Техника служила средством для воплощения основной цели.

Вершиной виртуозного мастерства для Ф. Шопена была простота, развить которую можно только систематической и разумной работой. Таким образом, можно выделить основные исполнительские и педагогические принципы Фридерика Шопена:

– принцип единства интеллекта и чувства в исполнительской деятельности;
– принцип свободного владения пианистическим аппаратом;
– эстетический принцип выразительности речевой интонации в музыке;
– принцип гибкости движения метро-ритма;
– legato как основополагающий штрих звукоизвлечения;
– новаторство аппликатурных принципов и педализации.

«В работах предшественников композитора уже намечались некоторые шопеновские принципы, но именно Фридерик Шопен всей своей деятельностью и творческим наследием привел фортепианную педагогику к появлению принципиально новых методов и приемов» [8, с. 200]. Эстетические установки композитора, особенности его исполнительского стиля и педагогические взгляды раскрываются непосредственно в самих сочинениях Ф. Шопена.

Таким образом, мы приходим к выводу, что между исполнительской, композиторской и педагогической деятельностью Ф. Шопена существует прямая связь. Его исполнительская деятельность обусловливает педагогические взгляды, которые, в свою очередь, опираются на композиторское творчество.

В своем творческом наследии Ф. Шопен синтезировал музыкальные традиции классицизма и романтизма: «...он (Шопен – *Е. М.*) – единственный романтик, сумевший и в мелких, и в крупных произведениях сочетать наиболее яркие проявления романтического стиля с той динамичностью и интенсивностью развития музыкальной мысли и с тем единством, логикой и органичностью музыкальной формы, которые отличают лучшие произведения Бетховена» [9, с. 60]. Эта особенность стала красочным личным стилем композитора. Важно отметить, что творчество Шопена оказало непосредственное влияние на музыкальных композиторов из различных стран, что делает его ценным и важным компонентом для профессионального обучения пианистов в сфере музыкального искусства. В процессе исполнения сочинений Ф. Шопена пианисты овладевают романтическим стилем исполнения, техникой rubato, качественным звукоизвлечением. Творческое наследие Ф. Шопена может служить образовательной моделью при изучении фортепианного исполнительства эпохи романтизма.

В данной статье были рассмотрены основные черты творчества и стиля Фридерика Шопена, которые оказали влияние на его исполнительские и педагогические принципы. Анализ педагогических взглядов Ф. Шопена показал, что его принципы во многом опередили время и оказали огромное влияние на развитие мирового фортепианного исполнительского искусства.

Библиографический список

1. Назайкинский Е.В. *Стиль и жанр в музыке*. Москва: Владос, 2003.
2. Мазель Л.А. *Исследования о Шопене*. Москва, 1971.
3. Ванслов В.В. *Эстетика романтизма*. Москва: Искусство, 1966.

4. Бэлза И.Ф. *Шопен*. Москва: Наука, 1968.
5. Мартинсен К.А. *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*. Москва, 1966.
6. Малинковская А. Бела Барток – пианист. *Труды ГМПИ им. Гнесиных*. Москва, 1973; Выпуск 11.
7. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Лабиринт, 2008.
8. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры*. Москва: Классика XXI, 1999.
9. Бочкарёв Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Издательство Института психологии РАН, 1997.

References

1. Nazajkinskij E.V. *Stil' i zhanr v muzyke*. Moskva: Vlados, 2003.
2. Mazel' L.A. *Issledovaniya o Shopene*. Moskva, 1971.
3. Vanslov V.V. *`Estetika romantizma*. Moskva: Iskusstvo, 1966.
4. B`elza I.F. *Shopen*. Moskva: Nauka, 1968.
5. Martinsen K.A. *Individual'naya fortepiannaya tehnika na osnove zvukotvorcheskoj voli*. Moskva, 1966.
6. Malinkovskaya A. Bela Bartok – pianist. *Trudy GMPI im. Gnesinyh*. Moskva, 1973; Vypusk 11.
7. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Labirint, 2008.
8. Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry*. Moskva: Klassika XXI, 1999.
9. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta psihologii RAN, 1997.

Статья поступила в редакцию 05.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-130-132

***Kasatkina S.V.**, assisting teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: SVKasatkina@fa.ru*

PROBLEMS WITH ENRICHMENT OF THE VOCABULARY AND OVERCOMING THE LANGUAGE BARRIER FOR STUDENTS WITH LOW LEVEL OF THE ENGLISH LANGUAGE. The article raises an issue on problems of enrichment of vocabulary and overcoming the language barrier for students with low level of the English language. The author examines underlying causes of this phenomenon which are of great concern for the students. Moreover, possible solutions which could be of great maintenance to overcoming the difficulties are examined. The work is also accompanied by the survey conducted on the topic mentioned above. The author gives some assumptions about how practical approaches can be applied in order to improve the students' absorbing of new information on how to enrich their vocabulary. The researcher examines prerequisites of forming the language barrier and causes of its absence due to a low language level. The study shares examples of using certain methods backing the students' understanding of how to enrich their language by themselves, in addition to the methods applied within practical classes.

Key words: **language barrier, vocabulary, English language, educational problems, self-training of students, English language teaching, pedagogics, non-linguistic university, psycholinguistics**

***С.В. Касаткина**, асс., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: SVKasatkina@fa.ru*

ПРОБЛЕМЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА И ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА СТУДЕНТАМИ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

В данной статье нами поднимается проблема обогащения словарного запаса и преодоления языкового барьера студентами с низким уровнем владения английским языком. Исследуются первопричины возникших у студентов проблем, а также возможные решения, которые могут способствовать преодолению данных трудностей. Также приведены результаты опроса испытуемых на тему, исследуемую в данной статье. Выдвигаются предположения по применению возможных практических подходов по улучшению восприятия студентами новой информации, направленной на обогащение словарного запаса. В статье исследуются предпосылки формирования языкового барьера, а также причины его возможного отсутствия ввиду крайне низкого уровня владения языком. Приводятся примеры различных методик, способствующих формированию у студентов более четкого понимания, как развить навыки по самостоятельному поднятию языкового уровня, в дополнение к методикам, применяемым на аудиторных практических занятиях.

Ключевые слова: **языковой барьер, словарный запас, английский язык, проблемы обучения, самостоятельная работа студентов, обучение английскому языку, педагогика, неязыковой вуз, психолингвистика**

Данная научная статья посвящена теме обогащения словарного запаса и преодоления языкового барьера студентами с низким уровнем владения английским языком в неязыковом вузе. Актуальность данной статьи заключается в важности коммуникации на любом языке в современном мире. Без богатого «активного» словарного запаса студент не сможет по-настоящему социализироваться не только в обществе носителей языка, но, в том числе, и в научной среде, которую представляет собой высшее учебное заведение. Целью данной статьи является выявление и попытка решения ключевых проблем, возникающих у студентов с обогащением словарного запаса, а также с преодолением или даже изначальным формированием языкового барьера. В ходе подготовки теоретической базы для данной научной статьи нами был проведен опрос испытуемых в количестве 54 человек. Испытуемым было предложено ответить на 19 вопросов. С полными результатами опроса можно ознакомиться по ссылке [1]. Наиболее интересные вопросы мы разберем ниже. В этой статье перед нами стояли следующие задачи: разработка и исследование методик, необходимых для улучшения восприятия студентами новой лексики и ее запоминания; разработка и исследование методик, направленных на помощь студентам с низким уровнем языка в преодолении или первоначальном формировании и дальнейшем преодолении языкового барьера. Научная новизна данной статьи заключается в анализе проблемы с помощью проведённого опроса среди студентов с низким уровнем владения языком в неязыковом вузе и возможности дальнейшего применения результатов данного исследования коллегами в смежных областях для решения схожих проблем. Практическая значимость данной научной работы выражена в дальнейшем использовании исследовательского материала коллегами и выведении исследования на более высокий уровень научной значимости.

Основным предметом интереса в данной научной статье является группа испытуемых (54 респондента) со средним – B1 (Pre-Intermediate), низким – A2 (Elementary) или очень низким – A0-A1 (Beginner or Pre-Elementary) уровнем языка [1], которым мы будем давать оценку. Опрос был проведен среди студентов 1 и 2 курсов Финансового университета при правительстве Российской Федерации, обучающихся на факультетах высшей школы управления и налогов, аудита и бизнес-анализа. В данной работе мы разберем ответы на наиболее интересующие нас вопросы. Среди 19 вопросов, предложенных испытуемым для ответа, наиболее интересным в первую очередь является результат ответов на вопрос о качестве преподавания английского языка студентам в средней школе. Более 80% респондентов ответили, что не получали должного образования по основному предмет в ходе обучения со 2 по 11 класс. Данная ситуация негативно сказывается на как первоначальном, так и дальнейшем обучении в высшем учебном заведении, где изучение иностранного языка является обязательным. Более 85% респондентов не сдавали никаких государственных итоговых аттестаций или экзаменов по английскому языку. Ввиду низкого качества образования в средней школе учащимся не был привит навык самостоятельной работы. Более того, часть респондентов не понимает ценности самостоятельного обучения или повторения пройденного материала и зачастую негативно реагирует на необходимость потратить определенное количество времени на осознание и отработку сложного грамматического и лексического материала самостоятельно. Все вышеперечисленное затрудняет осуществление педагогической деятельности на самом высоком уровне.

Одной из важных проблем, с которой зачастую сталкивается педагогический состав, является отсутствие фонетической базы у студента, а также отсутствие навыков чтения. Таким образом, трудности возникают на самой первой стадии обучения, так как студент либо читает по слогам, либо довольно плавно, при этом сильно коверкая слова. В случае, если, согласно учебно-методическому плану, уровень студента предполагает возможность практически беспрепятствен-

но обучаться по учебникам уровня B1 (Pre-Intermediate), отсутствие элементарных навыков чтения и произношения сильно замедляет учебный процесс. Если у студента отсутствует фонетическая база, в таких случаях обучающийся, как правило, опирается только на собственные догадки, когда видит перед собой то или иное слово. Отсутствие владения транскрипцией затрудняет понимание студентом, как именно произносить данное слово, несмотря на наличие идентичного суффикса (напр. Attention – Contribution; relative – competitive). Данную проблему можно решить несколькими способами. Если у студента лучше развита визуальная память, то рекомендуется в интенсивном формате изучить фонетическое написание звуков и развить у студента привычку пользоваться транскрипцией. Если же у студента лучше развита аудиальная память, то можно изначально опираться на прослушивание слов в онлайн- и офлайн-словарях, а также отрабатывать произношение на практических занятиях.

Перейдем непосредственно к проблемам обогащения словарного запаса. Трудности развития словарного запаса обучающихся начинаются еще в средней школе и в основном связаны с несистемным подходом к решению данной задачи, недостатком времени на выполнение заданий по расширению словарного запаса, а также сложностью контроля. В одной из научных статей, посвященной проблеме обогащения словарного запаса [2], коллеги по праву обращаются к трудам известных советских психологов, таких как Л.С. Выготский и А.Р. Лурия. В своих трудах они глубоко изучают вопрос о важности формирования словаря индивида для развития мышления и делают следующий вывод: «расширение словаря индивида – это основанное на развитии памяти, языковой интуиции, внимания и других когнитивных процессов обогащение его сознания» [3; 4]. Одним из затруднений, возникающих у студентов при начале обучения, является непонимание, какую методику использовать для запоминания больших объемов лексики. Часто обучающиеся жалуются на недостаточную развитость долгосрочной памяти. Для решения данной проблемы могут быть применены следующие методики:

1) обучающемуся предлагается переписать от руки слова и выражения в два столбика: слово – перевод; предпочтительно, конечно же, также выписать транскрипцию слова. Затем обучающийся одной рукой закрывает столбик с написанным переводом слов, самостоятельно вспоминая и проговаривая вслух значения написанных на английском слов. После обучающийся повторяет данную операцию со столбиком, в котором написаны слова на английском языке. Данное упражнение рекомендуется повторять ежедневно до полного запоминания слов;

2) еще одним способом запоминания является следующее упражнение: обучающемуся предлагается либо составить предложение с использованием нового слова, либо составить текст (сочинить небольшую историю) таким образом, чтобы в нем использовалось максимальное количество единиц лексики. Данная методика неоднократно эффективно показывала себя в работе со студентами разных уровней (от A1 до C1).

Помимо проблем с произношением и чтением, отсутствие богатого или хотя бы среднего словарного запаса приводит к трудностям со словообразованием у студента, а также к проблемам с определением частей речи в английском предложении. Решение этой проблемы непосредственно связано с развитием долгосрочной памяти, так как в английском языке существуют довольно большие группы слов, которые объединяются по суффиксам. Запоминание именно этих групп слов может значительно расширить словарный запас обучающегося. Конечно, нельзя отрицать важность умения определять части речи в предложении. В первую очередь это необходимо для корректного перевода текста, понимания его смысла и дальнейшего обсуждения (задание: ответы на вопросы по тексту). Большинство обучающихся не знают азов, а именно – порядка слов в английском предложении, что, в свою очередь, приводит к проблемам с определением членов предложения. Без этого понимания изучение таких сложных тем, как Complex Object (сложное дополнение), Complex Subject (сложное подлежащее), Infinitive (инфинитив), Participles (причастия), Gerund (герундий) представляется крайне затруднительным, а именно эти темы являются основными на 2 курсе обучения. Основная рекомендация по преодолению данных трудностей состоит в том, чтобы делать упор, в том числе, на необходимость самостоятельной работы студента. Повышение уровня языка подразумевает непрерывность обучения, что не является возможным в неязыковом вузе, так как в большинстве случаев количество часов практических занятий на первом курсе составляет 64 часа в семестр, а на втором – 30 часов в семестр. Такое малое количество часов не подразумевает прогресса у студентов с низким уровнем языка при условии, что обучающийся не уделяет времени иностранному языку вне аудитории.

Все вышеперечисленные проблемы приводят нас к еще одному насущному вопросу: преодоление языкового барьера. Устная часть составляет как минимум 50% процесса обучения иностранному языку. Более того, итоговый контроль подразумевает наличие у студента навыков свободного рассуждения на тему, указанную в ситуационном задании, на первом курсе, и перевод текста с листа, и ответы на вопросы по тексту помимо ситуационного задания на втором курсе. В первую очередь надо отметить, что выделяют два подвида языкового барьера: барьер говорения и барьер понимания другого человека [5].

Если мы говорим о барьере говорения, то зачастую она возникает у студентов с уровнем языка A2-B1. Что касается студентов с уровнем языка A0-A1, то на основе проведённого исследования можно сделать вывод о том, что языкового барьера у этих обучающихся просто-напросто не существует из-за отсутствия удовлетворительного словарного запаса, т. е. проблема заключается не в неспособности перевести слова из пассивного в активный лексический запас, а в отсутствии материала для формирования как пассивного, так и активного лексического запаса.

Для первой группы студентов рекомендуется максимально постараться окружить себя языковой средой:

1) перевести телефон и социальные сети на английский язык;
2) смотреть фильмы и сериалы на английском языке;
3) читать на английском языке;
4) слушать аудиокниги на языке оригинала;
5) кроме этого, существует множество интернет-ресурсов для повышения лексического запаса, например, Ютьюб-канал “TedTalks”;
6) также обучающимся рекомендуется перевести рядовое общение с одногруппниками или друзьями на английский язык для развития разговорного английского.

Для второй группы студентов рекомендуется в первую очередь расширить лексическую базу. Для этого необходимо следовать методикам по обогащению словарного запаса и уделять значительное количество времени самостоятельной работе.

Если же мы говорим о барьере понимания другого человека, здесь существует множество нюансов, которые влияют на данные затруднения: темп речи говорящего, акцент, низкий уровень языка слушающего, высокий уровень языка говорящего (использование большого количества лексики продвинутого уровня, идиом, фразовых глаголов). Для преодоления барьера понимания рекомендуется систематическое выполнение тренировок с аудированием. В качестве примера интернет-ресурса, располагающего широким спектром аудиозаписей, рассчитанных на разный уровень языка, а также различие в интересах слушающих, является официальный сайт Еврокомиссии (European Commission speech repository) [https://webgate.ec.europa.eu]. На данном сайте представлен широкий выбор тематик – от развития технологий в области сельского хозяйства до оригинальных записей заседаний совета Еврокомиссии по вопросам экономической безопасности Европейского Союза. Использование вышеуказанного интернет-ресурса позволяет улучшать навыки преодоления трудностей, вызванных акцентом, скоростью речи и сложностью лексических оборотов.

Кроме того, одной из методик преодоления языкового барьера является погружение обучающегося в языковую среду, чему способствует ведение занятий на английском языке или общение с носителем языка. Таким образом, обучающийся будет вынужден перевести максимальное количество единиц лексики из пассивного словарного запаса в активный. Постепенное и постоянное погружение в языковую среду дает обучающемуся время на адаптацию, что снижает уровень стресса при общении на неродном языке. Следует подчеркнуть, что данная методика подходит для преодоления в первую очередь барьера говорения, то есть обучающийся уже имеет уровень языка A2 сильный – B1. Что касается студентов с низким уровнем языка, следует отметить, что им необходимо первоначально создать минимальную лексическую базу, чтобы впоследствии при ее расширении сформировался языковой барьер. После этого к обучающимся можно применять методики по преодолению языкового барьера.

Теоретико-методологическую базу данной научной статьи составили труды по особенностям формирования и развития словарного запаса, а также преодолению языкового барьера [3–7].

В ходе данного исследования мы сделали следующие выводы, основанные на личном опыте и опыте коллег [1–12]:

1. Первоначальная проблема заключается в том, что студент приходит неподготовленным из средней школы, из-за чего преподавателю высшего учебного заведения приходится в интенсивном формате в лучшем случае восполнять пробелы, а в худшем – обучать студента «с нуля», в то время как к концу обучения в семестре знания обучающегося должны соответствовать уровню A2-B1.

2. Если же студент приходит не с «нулевым» уровнем знания языка, а хотя бы с уровнем A2, преподавателю зачастую приходится переучивать обучающегося для формирования правильной «языковой базы» с целью дальнейшего изучения материала (например, формирование у студента понимания существования 6 форм инфинитива для правильного использования дополнительных значений модальных глаголов, сложного подлежащего и т. д.; изучение порядка прилагательных и наречий в английском предложении и др.).

3. Прежде чем приступать к решению проблем по преодолению языкового барьера, необходимо сначала решить проблему обогащения словарного запаса, что является непростой задачей ввиду недостаточного количества практических занятий в неязыковом вузе, а также нежелания определенного количества студентов уделять внимание самостоятельному изучению и повторению пройденного материала по дисциплине «Иностранный язык».

4. При наличии у студентов языкового барьера необходимо первоначально определить, к какому типу относится данный языковой барьер, чтобы разработать методику по преодолению возникших трудностей.

5. Решение одновременно и проблемы с обогащением словарного запаса, и проблемы с преодолением языкового барьера сильно замедляет учебный процесс в случае, если группа состоит на 50% из студентов с практически «нулевым» знанием языка, на 50% – из студентов с средним уровнем языка, но не преодолевших языковой барьер. При таком составе групп ведение занятий на английском языке не представляется возможным.

Данное исследование напрямую связано с вопросом обогащения словарного запаса и преодоления языкового барьера, так как оно позволило проиллюстрировать основные проблемы, возникающие у обучающихся с низким уровнем владения иностранным языком в неязыковом вузе [8; 9; 10].

Затронутую нами тему можно развивать в разных направлениях как в педагогике, так и в психолингвистике и др. Предложенные методики актуальны для организации образовательной деятельности по дисциплине «Иностранный язык». При этом использование вышеперечисленных методик не ограничено западногерманской группой германских языков. Общие выводы, сделанные в данном исследовании, можно использовать как в теоретических, так и в практических целях при обучении студентов иностранному языку, а также для совершенствования уже приобретённых студентами навыков владения языком.

Библиографический список

1. Касаткина С.В. *Опрос для научной статьи «Проблемы обогащения словарного запаса и преодоления языкового барьера студентами с низким уровнем владения языком»*. Available at https://docs.google.com/forms/d/10LUofVRDn-zxsX5der38Xj9mcSDS7KHLuNxAkaBngi0/edit#response=ACYDBNhYQpYuBKn8XuycJ1-yKNXez0aHLGHrfl890mCVvHxYJgracEQ1S19eh4sCDmaVuRw
2. Трофимов И.О., Курьянович А.В. Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодическая проблема. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2022; Выпуск 2 (220): 58–68.
3. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 1999.
4. Лурия А.Р. *Язык и сознание*. Санкт-Петербург: Питер, 2020.
5. Фирсова И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку. *Гуманитарные науки*. 2013; № 1 (9). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-barier-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer
6. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования: мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
8. Юдина Н.В., Мельничук М.В. Языковая политика в странах ближнего зарубежья. Гуманитарные науки. *Вестник Финансового университета*. 2020; Т. 10, № 6: 66–71.
9. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. *Российский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2: 123–132.
10. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 316–318.
11. Ростовцева П.П. Языковая образовательная политика в экономических вузах. *Мир образования – образование в мире*. 2014; № 3 (55): 143–145.
12. 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): 262–265.

References

1. Kasatkina S.V. *Opros dlya nauchnoj stat'i «Problemy obogascheniya slovarnogo zapasa i preodoleniya yazykovogo bar'era studentami s nizkim urovnem vladeniya yazykom»*. Available at https://docs.google.com/forms/d/10LUofVRDn-zxsX5der38Xj9mcSDS7KHLuNxAkaBngi0/edit#response=ACYDBNhYQpYuBKn8XuycJ1-yKNXez0aHLGHrfl890mCVvHxYJgracEQ1S19eh4sCDmaVuRw
2. Trofimov I.O., Kur'yanovich A.V. Obogaschenie slovarnogo zapasa shkol'nikov kak lingvometodicheskaya problema. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; Vypusk 2 (220): 58-68.
3. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Labirint, 1999.
4. Luriya A.R. *Yazyk i soznanie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2020.
5. Firsova I.V. Yazykovoj bar'er pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Gumanitarnye nauki*. 2013; № 1 (9). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-barier-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer
6. Vygotskij L.S. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya: myshlenie i rech'. Problemy psihologicheskogo razvitiya rebenka*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1956.
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
8. Yudina N.V., Mel'nichuk M.V. Yazykovaya politika v stranah blizhnego zarubezh'ya. Gumanitarnye nauki. *Vestnik Finansovogo universiteta*. 2020; T. 10, № 6: 66-71.
9. Belogash M.A., Mel'nichuk M.V. Kognitivnye aspekty razvitiya informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2: 123-132.
10. Rostovceva P.P., Guseva N.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala buduschih `ekonomistov s pomosch'yu sovremennyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 316-318.
11. Rostovceva P.P. Yazykovaya obrazovatel'naya politika v `ekonomicheskih vuzah. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2014; № 3 (55): 143-145.
12. 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): 262-265.

Статья поступила в редакцию 15.03.23

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-132-135

Mukhortova E.A., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EMuhortova@fa.ru*

FOREIGN LANGUAGE TRAINING WITH MANAGERS-TO-BE ON THE BASIS OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS. The article concerns issues of defining the key concepts that managers will need in their professional activities after graduating from higher school. The definitions of such a concept as universal learning activities, their types (personal, regulatory, cognitive, communicative), as well as ways to include them in the learning process during the foreign language training of managers-to-be are given. Recommendations are proposed, the use of which during teaching the discipline "Foreign Language for the Professional Sphere" involves students in the processes that are parallel to managerial ones, helps to form an algorithm of actions that they will use in the framework of personnel management, develops educational autonomy with students in general and a foreign language self-development vector particularly.

Key words: **organization, universal learning activities, managers, learning, university students**

Е.А. Мухортова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EMuhortova@fa.ru*

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

В статье рассматриваются вопросы определения ключевых понятий, которые потребуются менеджерам в их профессиональной деятельности после окончания высшего учебного заведения. Даны дефиниции такого концепта, как универсальные учебные действия, их виды (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные), а также способы их включения в учебный процесс в ходе иноязычной подготовки будущих управленцев. Предложены рекомендации, использование которых на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» вовлекает студентов в процессы, параллельные управленческим, помогает сформировать алгоритм действий, которым они будут пользоваться в ходе управления персоналом, развивает у обучаемых образовательную автономию вообще и иноязычный вектор саморазвития в частности.

Ключевые слова: **организация, универсальные учебные действия, менеджеры, обучение, студенты вуза**

Актуальность предлагаемого материала статьи продиктована необходимостью комбинировать все то лучшее в профессионально ориентированной подготовке специалистов, что было в эпоху расцвета советской образовательной системы, с инновационными идеями современной технократической действительности. Нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что мир изменился кардинально и бесповоротно, поэтому новые формы обучения будут все более востребованы, если высшие учебные заведения заинтересованы в подготовке специалистов для экономики России. Векторы дальнейшего развития системы высшего образования страны закладываются именно сейчас, в период перехода от основ постсоциалистической формы экономических отношений начала XXI века к инновациям середины XXI века.

Цель данной статьи заключается, во-первых, в исследовании преимуществ, которые можно получить в ходе использования универсальных учебных действий при обучении менеджеров языку специальности, и, во-вторых, в поиске возможных педагогических решений проблем, присущих современной образовательной среде России.

Основные задачи статьи включают в себя:

– анализ базиса организационной работы как основного поля деятельности будущих менеджеров, включаю разграничение понятий, которые используются в ней;

– систематизацию универсальных учебных действий, которые были бы максимально эффективными в ходе обучения будущих менеджеров в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в неязыковом вузе;

– рекомендации по использованию обратной связи (внешней и внутренней) как неотделимого элемента практических занятиях по иностранному языку.

Научная новизна статьи заключается в том, что на основе методической литературы выделены специфичные УУД, которые могут быть использованы в ходе иноязычной подготовки менеджеров для всех отраслей экономики России. Теоретическая значимость статьи подтверждается эмпирическими исследованиями автора, доказывающими, что методические аспекты учебного взаимодействия в ходе иноязычной подготовки менеджеров в условиях нестабильности социальных и политических процессов приобретают все большее значение. Практическая значимость представлена набором ожидаемых результатов на основе традиционных универсальных учебных действий при подготовке специалистов управленческой сфере деятельности.

Использованные в процессе подготовки данной статьи методы исследования включают в себя как теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы), так и практические элементы (беседы с методистами и педагогами Финансового университета при Правительстве РФ, анализ рабочих программ дисциплин по иностранному языку для студентов 1–3 курса бакалавриата, используемых при обучении студентов языку специальности, организация фокус-группы со студентами 3 курса Высшей школы управления Финансового университета при Правительстве РФ).

Говоря о подготовке управленческого персонала для нужд экономики России, следует прежде всего четко понять, какие цели преподаватели ставят перед собой, если обучают будущих менеджеров языку специальности. Во времена неустойчивости и быстроменяющихся условий ведения бизнеса нужно найти ориентиры, которые помогут и педагогу, и студенту по направлению подготовки «Менеджмент» достичь устойчивых результатов в ходе изучения иностранного языка для профессиональных целей. Целесообразно с самых первых занятий по данной дисциплине вводить и расширять понятийный аппарат, связанный с будущей профессией студентов. Тем самым педагоги используют пропедевтику при обучении иностранному языку, которая в будущем даст позитивные результаты. Лексическая единица – это основа любого языка, его вербальный скелет, именно поэтому студенты прежде всего должны осознать значение слова «организация», так как именно в организациях им предстоит работать после окончания высшего учебного заведения.

Новый энциклопедический словарь определяет организацию как внутреннюю упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленную его строением; как совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; как объединение людей, совместно реализующих программу или цель и действующих на основе определенных правил и процедур, что относится к функционированию, поведению и взаимодействию частей [1, с. 848]. Большой экономический словарь объясняет понятие организации, во-первых, с точки зрения основания, учреждение чего-либо; во-вторых, как учреждение, объединение, в том числе общественное; в-третьих, как планомерное продуманное устройство [2, с.706]. Поскольку экономические взаимоотношения не могут существовать вне социума, интересно раскрыть понятие «организация» с точки зрения социологии. Кроме того, во время научных конференций часто приходится слышать постулат о том, что экономика сама по себе – это не наука, она вплетена в канву социологии и является ее составной частью. Поэтому есть смысл обратиться к российской социологической энциклопедии. Она предлагает несколько трактовок значения термина. Во-первых, организация рассматривается социологией как внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия отдельных элементов или частей системы в соответствии со структурой целого. Во-вторых, организация – это совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; сведение чего-либо в систему. В-третьих, организация может рассматриваться как объединение людей, совместно реализующих интересы, программы или цели на основе определенных норм и правил [3, с. 346].

Современные ученые-социологи предлагают и другие определения понятия «организация», которые довольно часто встречаются в зарубежной литературе. Так, например, В.В. Щербина провела анализ данного термина, который встречается в работах социологов и экономистов Европы и Америки. Организация описывается ими как «система сознательной координации двух или более людей, выполняющих разнородную деятельность для достижения единой цели» (Ч. Барнард); «система принятия и реализации управленческих решений, где люди – механизм принятия решений» (Г. Саймон); «система разнородных средств регуляции поведения» (Р. Дабин); «совокупность людей, занятых решением сложных задач и связанных друг с другом в процессе сознательного достижения взаимно согласованных целей»; «система скооперированной и скоординированной деятельности с целью получения максимальной выгоды от взаимодействия с внешней средой» или «посредник во взаимодействии индивида со средой» (П. Лоуренс, Дж. Лорш); «механизм, обеспечивающий обмен деятельностями и контролирующий внутриорганизационные игры; создающий условия для активности авторов» (М. Крозье, Е. Фридберг и др.); «свойство социальной популяции, возникающее при соприкосновении с внешней средой» (А. Хоули)» [4]. Можно поспорить с американским исследователем в области теории управления Честером Бернардом, что координация деятельности двух людей уже может считаться организацией. В некоторых случаях это может быть просто команда или проектная группа. Но объединяет все высказывания зарубежных ученых в области организационных исследований то, что они упоминают общую цель, которая является обязательным условием существования организации как коллектива людей или управления ими, как социальная система, обеспечивающая функционирование общества посредством производства товаров или услуг, как процесс деятельности, направленный на удовлетворение потребностей группы, входящих в этот процесс, и как субъект деятельности (экономической, производственной, политической и пр.), обеспечивающий связь ее членов с внешней средой посредством производства товаров или услуг. С этой точки зрения любая организация (компания, предприятие) должна быть управляемая, чтобы обеспечить последовательность и контроль процесса по производству общественных благ, а значит, представлять собой систему (как самостоятельная единица) и входить в более крупную систему (с целью обеспечения жизнеспособности собственной, своих членов и социума). Исследователь Б.Н. Герасимов понимает под системой управления организацией «совокупность процедур информационного и энергетического воздействия культуры организации, определяемой ее лидерами и собственниками, на структуру, объективно обусловленную цепочкой создания ценности организации» [5]. Другой ученый, Д.В. Денисов Д.В., обращает внимание на то, что система управления организацией представляет собой «целостную, структурированную, организованную, направляемую персоналом совокупность элементов и свойств, закономерно взаимодействующих между собой в достижении единой цели. Цель системы управления определяется в процессе ее функционирования и развития. Она направлена на обеспечение синергетического результата от осуществления управляющего воздействия на развитие производства, формирование устойчивости миссии организации, активно реагирующей на влияние внешней среды» [6].

Таким образом, под системой управления организацией в научной литературе понимается совокупность процессов, обеспечивающих функционирование, целостность и ценность организации. Каким образом обучать будущих менеджеров управлению данными процессами, чтобы они могли грамотно это делать не только на родном для них языке, но и в ходе управления совместным предприятием или контактируя с иностранными стейкхолдерами? Ответ на этот вопрос стоит искать в теоретических основах методики обучения иностранным языкам, особенно в базисных для методики науках. К ним принято относить методологию (изучает различные теоретические подходы в поле обучения иностранным языкам), лингвистику (включает широкий понятийный аппарат об изучаемом языке, описывает присущие ему стандарты и правила, которые методисты используют при разработке обучающих моделей в каждой учебной ситуации), психологию (исследует пути формирования учебных компетенций, описывает высшие психические функций, которые индивид проявляет в процессе обучения, включает в себя психолингвистику или лингвопсихологию), дидактику (формулирует закономерности, принципы и правила обучения и воспитания в целом) [7].

В рамках перечисленных наук при обучении будущих управленцев стоит обратить пристальное внимание на использование универсальных учебных действий (УУД). Под ними понимается способ действия, который применим и в образовательном процессе, и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, когда багаж накопленных знаний в процессе освоенных в высшем учебном заведении предметов помогает обучаемым сделать это качественно и быстро. Считается, что сформированная система универсальных учебных действий – это метапредметный результат обучения, к которому следует стремиться как к конечному результату. Методисты подчеркивают, что именно метапредметность дисциплины «Иностранный язык» прекрасно коррелирует с системой универсальных учебных действий, а грамотное управление данной системой оказывает поло-

Таблица 1

Универсальные учебные действия и их использование в ходе иноязычной подготовки менеджеров

Вид	Описание	Ожидаемые результаты при подготовке менеджеров
Личностные	Смыслообразующие действия и поиск взаимосвязи между целью и мотивом («Зачем я учусь?»)	Показатель сформированности данного вида УУД – уверенное владение иностранным языком и понимание результативности своего достижения, наличие мотивации к изучению иностранного языка, следование нравственно-этическим нормам и ценностям, сформированная гражданская позиция
Регулятивные	Целеполагание, прогнозирование возможных рисков, планирование этапов работы, контроль рубежных результатов или итоговых достижений, коррекция, оценка деятельности, волевая саморегуляция	Навыки в постановке учебных задач с учетом изученного и еще неизвестного; определении промежуточных целей с постоянной ориентацией на результат и планировании последовательности действий; четком определении временных рамок для достижения учебных целей; сравнении результата с заданным эталоном и поиск возможных отклонений от данного эталона; корректировке плана в случае расхождения с запланированными результатами; осознании качества и уровня усвоения материала; мобилизации сил и энергии (когда возникает необходимость работать в состоянии аврала); урегулировании мотивационного конфликта; преодолении препятствий
Познавательные	Общие учебные действия	Умение студентов самостоятельно формулировать цели своего когнитивного развития, заниматься поиском информации с учетом всех доступных источников и средств ее получения, структурировать и интегрировать свои знания, выбирать наиболее эффективные способы решения задач с учетом конкретных условий, осуществлять саморефлексию, применять смысловое, поисковое, детальное чтение и т. д.
	Логические учебные действия	Умение обучаемых категорировать изучаемые объекты; создавать целое из разрозненных частей (в том числе самостоятельно восполняя недостающие компоненты); давать определения объекту; устанавливать причинно-следственные отношения и связи, строить логические цепочки в ходе рассуждений; выдвигать гипотезы и осуществлять их доказательство на основе фактов
	Знаково-символические учебные действия	Умение учащихся преобразовывать полученный учебный материал и моделировать новое на его основе; выделять главное и второстепенное; посмотреть на проблему отстраненно и взвешенно; формировать пул обобщенных знаний, применять теории управления на практике
Коммуникативные	Развитие учебных действий в рамках взаимодействия с участниками образовательного процесса	Компетенции в области планирования учебного сотрудничества с участниками образовательного процесса; определения целей и функций всех участников, а также способов взаимодействия; постановки вопросов; поиска и сбора информации на иностранном языке в рамках командной работы; разрешения конфликтов на основе навыков использования эмоционального интеллекта; выражения своих мыслей в соответствии с задачами и условиями коммуникации на иностранном языке; владения речью на иностранном языке

жительное действие. В подготовке будущих менеджеров, как и в любой другой сфере обучения специальности, можно выделить 4 основных вида универсальных учебных действия (табл. 1), которые являются мощными фасилитаторами для педагогов.

Представленные в табл. действия являются методологической основой формирования учебно-познавательной компетенции по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Умение учиться формируется еще со школьной скамьи, но влияет на весь образовательный процесс. Общение педагога со студентами как с равными разделяет ответственность за достижение результата или неудачи в освоении дисциплины. Именно поэтому преподавателю важно постоянно демонстрировать вовлеченность в учебный процесс, давать и получать обратную связь. Создание условий для обеспечения различных видов и форм обратной связи – еще одна важнейшая тема при формировании и развитии навыков универсальных учебные действия. В педагогической литературе обратная связь определяется как «одна из функций контроля, которая заключается в получении информации об уровне обученности учащегося» [8]. Существует три базовых типа обратной связи в учебном процессе между ее участниками [9]: 1) внешняя обратная связь: идет от обучаемого к преподавателю и от него обратно к обучаемому; 2) внутренняя обратная связь (саморефлексия студента); 3) связи с членами своей группы (от англ. peer-to-peer): идут от студента к студенту с целью получения оценок на действия членов учебной или проектной группы, в которую входят обучаемые. Обратная связь, таким образом, определяется как «замечания, исправления, комментарии и различного рода информация, которую получают учащиеся от учителя или товарищей по группе в виде языкового поведения как оценочной реакции на свой ответ или выполнения того или иного задания» [10]. Опытные педагоги используют эффективные приемы обеспечения обратной связи, которые доказали свою состоятельность и проверку временем. К ним относятся: 1. Вопросы для «разогрева» (от англ. warming-up). 2. Оперативное мини-тестирование в ходе изучения нового материала и его интеграцию с уже изученным. 3. Мобильное тестирование (на основе цифровых технологий и платформ). 4. Мини-кейс, решаемый коллективно и т. д. Балльно-рейтинговая система в ходе разных видов контроля (промежуточного, рубежного, итогового), которая применяется во многих высших учебных заведениях, не всегда объективно оценивает деятельность каждого студента, поэтому обратная внешняя связь призвана мотивировать студента и снижать его уровень неудовлетворенности. Превентивные меры в рамках такого подхода к учебному процессу снимают напряжение и митигируют конфликты.

Возвращаясь к данным, представленным в табл. 1, можно прийти к выводу, что наиболее востребованными универсальными учебными действиями в ходе подготовки менеджеров будут регулятивные (они отражают основные функции менеджмента: планирование, внедрение планов в жизнь и контроль), познавательные (особенно логические учебные действия) и коммуникативные (как отражение навыков любого менеджера к общению и коллаборации со своими подчиненными и коллегами). В этой связи стоит рассмотреть некоторые педагогические рекомендации, выполнение которых будет позитивным образом влиять на будущую профессиональную компетентность управленцев. Во-первых, необходимо донести до студентов мысль, что понимание значимости универсальных учебных действий и их использование возможно не только в процессе учебы, но и в ходе выполнения их будущих профессиональных обязанностей. Этот мотиватор преследует сразу две цели: внутреннюю и внешнюю, обе являются неотъемлемой частью управленческих навыков (в самоуправлении и управлении другими людьми). Во-вторых, следует давать возможность отдельным студентам готовить и проводить часть занятия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». В этом случае обучаемый в роли педагога учится ставить цели, планировать занятие, прогнозировать возможные трудности, контролировать учебные действия своих одногруппников и осуществлять коррекцию ошибок в случае необходимости, давать оценку действий каждого и осуществлять саморефлексию. Таким образом, студент отрабатывает регулятивные и коммуникативные учебные действия. По итогам таких занятий группа может давать оценку и рекомендации на основе специально заданных критериев, что тоже способствует развитию навыков обратной связи в менеджменте. В-третьих, педагогу следует стимулировать способы информационного поиска (например, организацию мини-соревнования «Information hunting» среди обучаемых на самые актуальные, значимые и достоверные данные). В-четвертых, нужно активно развивать на занятиях по иностранному языку презентационные навыки студентов, которые относятся к универсальным (т. е. включают в себя для данных специалистов сферы управления как профессиональные (hard skills), так и гибкие навыки (soft skills). Делать это можно через грамотную организацию презентаций по изучаемым темам, ролевых и деловых игр, проектной работы студентов в командах и мини-группах.

Правильно организованная и эффективно налаженная система формирования универсальных учебных действий и обратная связь во время обучения иностранному языку для профессиональных целей способствует интенсификации когнитивных процессов обучаемых, сокращает сроки подготовки в рамках программы, заметно повышает производительность учебных усилий, увеличивает личную заинтересованность студента в результатах освоения дисциплины. Одновременно с этим студенты практикуются в использовании универсальных учебных действий, которые являются для них дорогой с двухсторонним движением: с одной стороны, УУД помогают им в изучении иностранного языка, с другой стороны, они уже в стенах высшего учебного заведения могут попробовать себя в роли менеджеров, управляющих процессами на производстве или в сфере услуг, т. к. виды рассматриваемых в статье универсальных УД включены в основные функции их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Новый энциклопедический словарь.* Москва: РИПОЛ классик, 2012.
2. *Большой экономический словарь*: 25 000 терминов. Москва: Институт новой экономики, 2004.
3. *Российская социологическая энциклопедия.* Москва: «Инфра-М», 1998.
4. Щербина В.В. Управление как особый тип регулятивной деятельности. *Личность. Культура. Общество*. 2018; Т. XX, Выпуск 1-2: 104–117; Выпуск 3-4: 108–121.
5. Герасимов Б.Н. Основные положения теории управления экономическими системами. *Известия Академии управления: теория, стратегии, инновации.* 2011; № 2: 3–8.
6. Денисов Д.В. *Исследование и разработка модели управления затратами на производственном предприятии.* Автореферат диссертации … кандидата экономических наук. Москва, 2003.
7. Соловова Е.Н. *Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам:* учебное пособие для вузов. Москва: Просвещение, 2006.
8. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: теория и практика*: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004.
9. *Психолого-педагогический словарь*. Составитель Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2006.
10. Колесникова И.Л., Долгина О.А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*: справочное пособие. Москва: Дрофа, 2008.

References

1. *Novyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: RIPOL klassik, 2012.
2. *Bol'shoj `ekonomicheskij slovar'*: 25 000 terminov. Moskva: Institut novoj `ekonomiki, 2004.
3. *Rossijskaya sociologicheskaya `enciklopediya.* Moskva: "Infra-M", 1998.
4. Scherbina V.V. Upravlenie kak osobyj tip regulyativnoj deyatel'nosti. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo*. 2018; T. HH, Vypusk 1-2: 104-117; Vypusk 3-4: 108-121.
5. Gerasimov B.N. Osnovnye polozheniya teorii upravleniya `ekonomicheskimi sistemami. *Izvestiya Akademii upravleniya: teoriya, strategii, innovacii.* 2011; № 2: 3-8.
6. Denisov D.V. *Issledovanie i razrabotka modeli upravleniya zatratami na proizvodstvennom predpriyatii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata `ekonomicheskih nauk. Moskva, 2003.
7. Solovova E.N. *Praktikum k bazovomu kursu metodiki obucheniya inostrannym yazykam:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Prosveschenie, 2006.
8. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva: Filomatis, 2004.
9. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Sostavitel' E.S. Rapacevich. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
10. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov*: spravochnoe posobie. Moskva: Drofa, 2008.

Статья поступила в редакцию 14.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-135-137

Abalyan Zh.A., *teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

EFFECTIVENESS OF INDIRECT FEEDBACK FOR CORRECTION WRITING MISTAKES IN ENGLISH CLASSES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article touches upon one of today's most controversial issues – error correction when studying English at a non-linguistic university and finding the most effective method for correcting errors in students' written speech. Particular attention is given to the types of feedback when correcting writing mistakes in English classes at non-linguistic universities, namely direct and indirect. The article describes the major methods of correcting errors in indirect feedback, such as self-correction and peer-correction, and suggests ideas for involving students in the process of correcting written mistakes. The article also touches upon the use of codes for error correction. As a research task, the author defines an attempt to evaluate the effectiveness of indirect feedback using the self-correction technique with first year students studying English at a non-linguistic university and compare the results with the control group, in which this technique isn't used. In the final part the conclusions are described and the data of the pedagogical experiment are presented.

Key words: **error correction, correction codes, self-correction, delayed correction, feedback**

Ж.А. Абалян, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового Университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОСВЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В данной статье затрагивается одна из самых спорных тем на сегодняшний день – тема исправления ошибок при изучении английского языка в неязыковом вузе, рассматривается вопрос изыскания наиболее эффективного метода исправления ошибок в письменной речи студентов. Особое внимание уделяется видам обратной связи при коррекции ошибок в письменных работах по английскому языку студентов неязыковых вузов, а именно – прямой и косвенной. В статье описаны основные методы исправления ошибок при косвенной обратной связи, такие как самоисправления и взаимоисправления, предложены идеи для вовлечения студентов в процесс коррекции письменных ошибок. Статья также затрагивает вопрос использования кодов для исправления ошибок. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить эффективность косвенной обратной связи с применением техники самокоррекции в группе студентов I курса неязыкового вуза, изучающих английский язык, и сопоставить результаты с контрольной группой, в которой указанная техника не применялась. В заключение были описаны выводы и приведены данные педагогического эксперимента.

Ключевые слова: **коррекция ошибок, отложенная коррекция, самокоррекция, коды коррекции, обратная связь**

Исправление ошибок учащихся было и остается важнейшим компонентом образовательного процесса: получая обратную связь от преподавателя, студенты повышают уровень знаний и приобретенные в ходе образовательного процесса навыки. В связи с этим важность исправления ошибок в обучении английскому языку невозможно переоценить. Одним из основных преимуществ исправления ошибок является то, что оно помогает учащимся развивать точность английского языка. Исправляя свои ошибки, они учатся избегать их повторения в будущем, что приводит к более точному и беглому общению. Еще одним преимуществом исправления ошибок является то, что оно помогает укрепить уверенность учащихся. Когда студенты получают отзывы о своей работе, они могут видеть, где они делают успехи и где им нужно сосредоточить свои усилия. Это помогает чувствовать себя более уверенно в своих силах и мотивирует их продолжать обучение.

Несмотря на довольно долгую историю изучения затронутого в данной статье вопроса о действенных методах корректировки ошибок, однозначного ответа на него нет, преподаватели подходят к исправлению ошибок, учитывая ряд факторов образовательного процесса, в том числе форму ответа студента, общий уровень учащихся, количество студентов в группе и так далее.

Исправление ошибок может принимать разные формы: от исправления под руководством учителя до исправления друг друга и даже самоисправления. Каким бы ни был метод, цель состоит в том, чтобы помочь учащимся распознать и исправить свои ошибки, а также предоставить обратную связь об их прогрессе. Для эффективного взаимодействия со студентами преподавателю необходимо совершенствовать систему исправления ошибок, чтобы поощрить студента к более вдумчивой работе над языком и при этом не демотивировать его. Кроме того, исправление ошибок должно быть адаптировано к индивидуальным потребно-

стям каждого учащегося. У разных учеников разные стили обучения и предпочтения, и то, что работает для одного ученика, может не работать для другого. Учителя должны быть гибкими в своем подходе и адаптировать свои методы к потребностям своих учеников.

Однако важно отметить, что исправление ошибок должно осуществляться поддерживающим и конструктивным образом. В последние десятилетия активно дискутируется вопрос о вреде чрезмерной коррекции, приводящей к потере мотивации у обучающихся и влияющей на появлении страха говорить и использовать более сложные речевые конструкции. Исправление ошибок должно, скорее, поощрять учиться на них и совершенствоваться. При вопросе «исправлять или не исправлять» студентов во время устных ответов, следует принимать во внимание цель речевого высказывания: направленность на развитие беглости речи (fluency) или правильности (accuracy). Работая над беглостью речи, внимание уделяется умению выражать свои мысли на английском языке, быстро и адекватно реагировать на вопросы, вести беседу, говорить быстро, последовательно и связно. То есть при развитии fluency «критерием успешности становится состоявшаяся коммуникация» [1, с. 6]. Развитие «accuracy» относится к тому, насколько правильно студенты используют языковую систему, включая использование грамматики, произношения и словарного запаса. Другими словами, «accuracy» – это правильное использование времен, форм глаголов, словосочетаний и прочего. Так, более интенсивной коррекции требуют задания на правильность, в то время как задания на беглость не подразумевают исправление ошибок, если они не влияют на понимание речи.

Однако когда речь идет о коррекции в письменных работах, большинство преподавателей согласятся, что стоит исправлять ошибки. «И хотя споры о том, помогает ли обратная связь об ошибках студентам повысить правильность и общее качество письма, продолжаются до сих пор, большинство исследований по данной теме показали доказательства того, что учащиеся, которые получают обратную связь об ошибках от преподавателей, со временем улучшают свои навыки письма и языковой уровень в целом [2, с. 161]. Существуют различные техники коррекции ошибок. Цель исправления ошибок состоит не только в том, чтобы указать студенту, что было написано неверно, и оценить работу, но и помочь обучающемуся понять свои ошибки. В процессе коррекции письменных ошибок преподаватель может дать учащимся прямую обратную связь, выделяя и самостоятельно исправляя ошибки, или косвенную, когда студент принимает непосредственное участие в коррекции.

Цель статьи – доказать эффективность косвенной обратной связи при коррекции письменных работ по английскому языку студентов неязыковых вузов.

Для достижения поставленной цели автором определены следующие задачи:

– рассмотреть наиболее эффективные виды коррекции письменных работ по английскому языку студентов в неязыковых вузах, в особенности самокоррекции (при которой студенты самостоятельно выявляют и исправляют свои ошибки) и взаимокоррекции,

– провести педагогический эксперимент в реальном учебном процессе и сопоставить результаты контрольной группы, в которой применяется прямая обратная связь, и экспериментальной, в которой использовалась косвенная обратная связь.

Был определен набор теоретических и эмпирических методов исследования:

– теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение);

– изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме коррекции ошибок у студентов, изучающих английский язык в высшей школе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что автором приведены результаты эксперимента, доказывающие эффективность косвенной обратной связи и предложены идеи вовлечения студентов в процесс исправления ошибок.

Теоретической базой исследования послужили труды российских и зарубежных ученых и педагогов, проанализированы статьи, посвященные теме исправления письменных ошибок на занятиях по английскому языку.

Типы коррекции ошибок в письменных работах

«Невозможно создать благоприятную среду обучения без обратной связи, которая позволяет учителю регулярно контролировать и корректировать процесс приобретения знаний учащимся» [3]. Существует несколько подходов к видам обратной связи при проверке письменных работ: прямая обратную связь, при которой преподаватель исправляет ошибку и выписывает правильное написание, а также косвенная обратная связь, которая предполагает, что учащийся сам исправит ошибку, а роль преподавателя сводится к тому, чтобы обратить внимание учащегося на эту ошибку при помощи разных техник.

Процесс исправления ошибок станет гораздо более эффективным, если привлечь к этому самих студентов через самоисправление (self-correction) или исправление друг друга (peer correction). Такие техники также создают атмосферу сотрудничества, вовлекают и мотивируют учащихся.

Самоисправление (self-correction)

Что касается самоисправления, «исследования показывают, что до 20% письменных ошибок могут быть выявлены и исправлены самими авторами» [4]. Чтобы научить студентов проверять свои работы, необходимо давать им достаточно времени после написания работы на самокоррекцию.

Привлекать студентов к самоисправлениям можно и нужно и после того, как работа была сдана и проверена преподавателем. Когда обучающийся сам вовлечен в поиск и коррекцию ошибок, шанс, что сделанные ошибки будут поняты и не повторятся в дальнейшем, намного выше. В данном случае можно использовать такие виды коррекции, как:

– самоисправление без указания ошибки (предложение или слово, содержащие ошибку подчеркивается без указания типа ошибки и исправления);

– самоисправление с использованием кодов, то есть специальных символов или аббревиатур, соответствующих видам ошибок. Таким образом, преподаватель указывает, что была допущена ошибка, но оставляет обучающемуся возможность самостоятельно ее исправить. Ниже приведены примеры символов, которые могут использоваться:

WO – Word order (порядок слов);

T – Tense (грамматическое время);

WW – Wrong word (неверно подобрано слово);

MV – Modal verb (модальный глагол) и так далее;

– самоисправление с использованием символов «галочки» и «крестика». В начале строки преподаватель ставит «X», если эта строка содержит ошибку, и «V», если все верно. Мехеношина Г.В. в своей статье «Коррекция ошибок в процессе обучения иностранному языку» пишет, что “в работах учащихся с высоким уровнем подготовки достаточно указать на полях, что в этой строчке есть ошибка, поиск ошибки – это новый вызов, способствующий языковому развитию” [5, с. 160].

Задания на исправление ошибок могут также проходить в группах и носить игровой характер.

Так, Мехеношина Г.В. предлагает использование на занятиях при обучении письменной речи игры «Корректор». После проверки письменной работы преподаватель выписывает несколько предложений с ошибками. На занятии учащиеся анализируют предложенный материал в группах. Члены группы, наиболее успешно справившиеся с заданием, получают звание «The Smartest» [1, с. 162].

– Grammar auction (Грамматический аукцион). Студенты работают в группах, из предложенных преподавателем предложений им необходимо «купить» правильные и избежать покупки неправильных. Выигрывает группа, которой удалось «купить» как можно больше правильных предложений. До начала аукциона студентам нужно выделить достаточно времени, чтобы они могли разобраться в предложениях и определить верные [3].

– Сопоставление. Студенты должны сопоставить предложения с распространенными ошибками с объяснениями ошибок. Это занятие поможет повысить осведомленность учащихся о типах ошибок, которые они совершают.

При выборе предложений из письменных работ для подобных упражнений необходимо помнить, что одни ошибки могут быть важнее других. Поэтому в первую очередь стоит обратить внимание на неоднократно повторяющиеся ошибки, а также ошибки по недавно пройденным темам. При проверке работ возможна и ограничительная коррекция. В данном случае преподаватель концентрируется только на тех ошибках, которые относятся к определенной теме (предлоги, артикли, времена, орфография, пунктуация и так далее) и игнорировать другие. Можно заранее предупредить учащихся о том, что письменные работы будут проверены таким образом. Так они могут внимательнее отнестись именно к данной теме.

Peer correction

Взаимная коррекция становится все более популярным явлением в последние годы благодаря своим преимуществам: она приводит к студентоцентрированному обучению, развивает навыки работы в команде, мотивирует учащихся к сотрудничеству и взаимодействию. «Раньше учителя считались основным источником знаний, однако в настоящее время основное внимание уделяется вовлечению учащихся в процесс обучения за счет изменения роли преподавателя» [4, с. 6]

Б. Нган в своем исследовании «“The effectiveness of peer written feedback on students’ writing skills”» (2009) определил взаимокоррекцию как эффективный инструмент для формирования и развития навыков письма [5].

Взаимокоррекция приносит пользу как получателю обратной связи, так и тому, кто ее дает. Такой подход способствует более независимому, автономному обучению. Использование взаимной коррекции будет более эффективным, если внедрять такую практику регулярно.

Однако стоит отметить, что у взаимной коррекции есть и недостатки. Некоторые студенты не всегда готовы получать обратную связь от своих одногруппников, предпочитая комментарии от преподавателя. Также некоторые учащиеся могут игнорировать ошибки друг друга из-за страха обидеть своих сверстников.

Кен Лакман в книге «Error correction games in writing» предлагает различные идеи игр, среди которых можно выделить следующие:

Гонка по исправлению ошибок. Данное занятие помогает учащимся выявить ошибки в письме. Учащиеся работают независимо от учителя в командах. Задача каждой команды найти и исправить как можно больше ошибок в письменных работах из другой команды. Затем другие команды соревнуются, чтобы найти все ошибки, обнаруженные их одногруппниками.

Scavenger Hunt с исправлением ошибок. Это увлекательное занятие позволяет учащимся вместе выявлять ошибки в письменных работах друг друга, используя коды, указывающие на тип ошибки. Задача студента – подобрать ошибки, соответствующие категории (например, a missing article (отсутствует артикль), a wrong preposition (неверный предлог) и так далее) [6, с. 6].

Эксперимент

Педагогический эксперимент проводился в двух группах по английскому языку со студентами I курса в неязыковом вузе (экспериментальная и контрольная). В процессе эксперимента предстояло выяснить, какой вид обратной связи при коррекции ошибок в письменных работах является более эффективным (прямой или косвенный).

В контрольной группе применялась прямая форма обратной связи, ошибки отмечались преподавателем и заменялись на правильные. В экспериментальной группе применялась косвенная обратная связь: преподаватель подчеркивал ошибки в письменных работах и использовал коды, специальные символы, указывающие студенту на тип ошибки. При косвенной обратной связи учащиеся самостоятельно идентифицировали и исправляли ошибки в своих работах, после чего повторно сдавали их на проверку.

Уровень владения английским языком у студентов как экспериментальной, так и контрольной групп является средним (B1-Intermediate). Во время эксперимента были рассмотрены по 10 письменных работ в каждой группе, проведен анализ и обработка полученных данных, установлены количественные взаимосвязи между изучаемыми явлениями и процессами.

Студентам в контрольной и экспериментальной группах было предложено в качестве домашнего задания написать личную историю, которая сильно повлияла на них. После получения обратной связи обучающимся предстояло еще раз написать такую историю, но уже на занятии в аудитории.

Ниже приведены результаты эксперимента, иллюстрирующие общее количество ошибок по разным категориям в 10 работах, написанных в первый раз, и в 10 работах, написанных повторно, после проверки и коррекции.

Контрольная группа

Тип ошибки	Общее количество ошибок в первых письменных работах	Общее количество ошибок во вторых письменных работах
Времена	21	23
Предлоги	9	8
Модальные глаголы	4	3
Артикли	25	23
Орфография	30	32

Экспериментальная группа

Тип ошибки	Общее количество ошибок в первых письменных работах	Общее количество ошибок во вторых письменных работах
Времена	24	16
Предлоги	8	2
Модальные глаголы	6	2
Артикли	31	18
Орфография	26	16

Результаты эксперимента демонстрируют, что количество ошибок во вторых работах в экспериментальной группе существенно снизилось, в отличие от контрольной группы. Соответственно, можно сделать вывод о том, что, принимая активное и непосредственное участие в опознавании и коррекции ошибок, учащиеся лучше понимают, что нужно было исправить, и запоминают правильные конструкции.

В целом исправление ошибок является неотъемлемой частью обучения английскому языку. Это помогает учащимся повысить свою точность и правильность, укрепить уверенность и, в конечном итоге, стать более опытными в языке. Предоставляя эффективную и поддерживающую обратную связь, учителя могут помочь своим ученикам достичь своих целей в изучении языка и полностью раскрыть свой потенциал.

В отличие от устной речи студентов, которая не всегда должна исправляться преподавателем, чтобы не мешать развитию беглости речи, письменные работы требуют более интенсивной коррекции. «В процессе обучения очень важно научиться писать грамотные письменные работы и получать от этого удовлетворение. Удовлетворение в данном случае означает совпадение целей учителя и учащихся, так как образование приобрело направленность на применимость в жизни и ориентировано на самостоятельное обучение» [7, с. 60].

«Выбор правильного способа дать учащимся обратную связь о своих ошибках в письме является сложной задачей для исследователей в области языковой педагогики. Несмотря на то, что для изучения этого вопроса было проведено множество исследований, преподаватели по-прежнему используют свой собственный способ предоставления обратной связи» [8, с. 550]. «Успешное установление обратной связи позволяет преподавателю более эффективно организовывать учебные занятия с учетом личностных особенностей студентов [9, с. 89]».

При коррекции письменных работ преподаватель может давать как прямую, так и косвенную обратную связь. Нет единого мнения о том, в какой форме может использоваться косвенная обратная связь. Одни из наиболее популярных и часто используемых являются техника кодирования и подчеркивания ошибок в написанном тексте.

Проведенное исследование с использованием техники кодов при коррекции письменных ошибок у студентов I курса показывает, что косвенная обратная связь является более эффективной, так как требует большего участия студентов и приводит к более высоким результатам при таком сотрудничестве. В результате эксперимента можно сделать вывод о том, что, научившись самостоятельно находить, определять, классифицировать и исправлять свои ошибки, учащиеся имеют больше шансов на то, что эти ошибки не повторятся в новых письменных работах. Доказано, что учащиеся получают меньше возможностей активно участвовать на занятиях, мало шансов научиться правильно писать с соответствующей орфографией, пунктуацией, грамматикой, если они получают только традиционную, прямую обратную связь от учителя. Кроме того, стоит отметить, что учащиеся высоко ценят такое сотрудничество с преподавателем в процессе выявления ошибок.

К другим преимуществам косвенной обратной связи можно отнести то, что она подталкивает учащихся к большей автономии, развивает у учащихся чувство ответственности за обучение, поскольку учащиеся становятся более самостоятельными в распознавании, анализе и исправлении ошибок. Очевидно, что активное участие студентов в процессе исправления ошибок в письменных работах необходимо и оправданно.

Библиографический список

1. Варнаева М.Л. О понятиях «беглость» и «правильность» в иностранных языках. *Филологический аспект*. 2020; № 53 (6): 6–10.
2. Ferris D., Roberts B. Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of second language writing*. 2001; № 10: 161–184.
3. Бессонов К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента. *Juvenis scientia*. 2016; № 2: 86–89.
4. Heinle T. Bartram M., Walton R. Correction. *A positive Approach to Language Mistakes*. 2002.
5. Мехеношина Г.В. Коррекция ошибок в процессе обучения иностранному языку. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2016; № 12: 159–162.
6. Lackman K. *Error Correction Games for Writing. Ken Lackman Associates Educational Consultants*. 2010. Available at: http://kenlackman.com/files/WritingErrorsBook10A4.pdf
7. Брускина В.К. Код исправления ошибок как форма обратной связи на уроках английского языка. *Вестник науки и образования*.2020; № 9-3 (87): 60–62.
8. Бауыржанова А.Б. Using Error Correction Code to Improve Student's Writing Skills in English Classrooms. *Молодой ученый*. 2020; № 20 (310): 550–553.
9. Бессонов К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента. *Juvenis scientia*. 2016; № 2: 86–89.

References

1. Varnaeva M.L. O ponyatiyah «beglost'» i «pravil'nost'» v inostrannyh yazykah. *Filologicheskij aspekt*. 2020; № 53 (6): 6-10.
2. Ferris D., Roberts B. Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of second language writing*. 2001; № 10: 161-184.
3. Bessonov K.A. Obratnaya svyaz' v pedagogicheskom vzaimodejstvii prepodavatelya i studenta. *Juvenis scientia*. 2016; № 2: 86-89.
4. Heinle T. Bartram M., Walton R. Correction. *A positive Approach to Language Mistakes*. 2002.
5. Mehenoshina G.V. Korrekciya oshibok v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. 2016; № 12: 159-162.
6. Lackman K. *Error Correction Games for Writing. Ken Lackman Associates Educational Consultants*. 2010. Available at: http://kenlackman.com/files/WritingErrorsBook10A4.pdf
7. Bruskina V.K. Kod ispravleniya oshibok kak forma obratnoj svyazi na urokah anglijskogo yazyka. *Vestnik nauki i obrazovaniya*.2020; № 9-3 (87): 60-62.
8. Bauyrzhanova A.B. Using Error Correction Code to Improve Student's Writing Skills in English Classrooms. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 20 (310): 550-553.
9. Bessonov K.A. Obratnaya svyaz' v pedagogicheskom vzaimodejstvii prepodavatelya i studenta. *Juvenis scientia*. 2016; № 2: 86-89.

Статья поступила в редакцию 22.03.23

УДК 347.78.034 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-138-140

Vasilyeva V.E., *senior teacher, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victoriya1204@mail.ru*

LISTENING AS A NECESSARY TOOL FOR INCREASING THE LEVEL OF ENGLISH LANGUAGE AMONG STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE FACULTIES. The increased role of English language in the system of international communication has provoked an increasing need for students to master English, mainly for understanding and reproducing English-speaking speech. In this regard, when teaching English, it is important to focus on the perception of English speech. To do this, effective forms and methods of teaching students the listening skill are widely used at English classes, some of them are discussed in the article. Modern researchers' works on the problem of teaching students of foreign language faculties the listening skill are studied. The paper presents an analysis of the most common difficulties in the process of teaching this skill. The article reveals audio materials that are relevant for university students of foreign language faculties. Principles and criteria for the selection of audio materials are defined. The author proposes her own methods used in her practice and considered by her as the most effective, aimed at forming students' confidence and ability to understand foreign speech when listening to English audio material.

Key words: **English language, listening skill, foreign language, tool, listening techniques, everyday communication, native speaker, speaking activity, competence, shadowing, visual learning tools, video resources**

В.Э. Васильева*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: victoriya1204@mail.ru*

АУДИРОВАНИЕ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Возросшая роль английского языка в системе международного общения спровоцировала увеличение потребности обучающихся в овладении английским языком для понимания и воспроизведения англоязычной речи. В связи с этим при обучении английскому языку важно акцентировать внимание на восприятии англоязычной речи. Для этого на занятиях широко используются эффективные формы и методы обучения студентов навыкам аудирования, некоторые из них обсуждаются в статье. Изучены современные работы авторов по проблеме обучения студентов языковых факультетов навыкам аудирования, дан анализ наиболее распространенных сложностей в процессе обучения данному навыку. В статье также затронуты вопросы тематики аудиоматериалов, актуальных для определенной целевой аудитории – студентов языковых факультетов вузов. Определены принципы и критерии подбора аудиоматериалов. Автором статьи предлагаются собственные методы, используемые в практической деятельности и рассматриваемые как наиболее эффективные, направленные на формирование у студентов уверенности и способности понимать иностранную речь при прослушивании англоязычного аудиоматериала.

Ключевые слова: **английский язык, навык аудирования, иностранный язык, инструмент, приемы аудирования, повседневное общение, носитель языка, речевая деятельность, компетенция, эхо-повтор, визуальные средства обучения, видеоматериалы**

В эпоху серьезных политических и экономических преобразований в мировом сообществе значимость английского языка продолжает интенсивно расти. Основное назначение английского языка, определенного в качестве главного средства общения – устного (аудирование и говорение) и письменного (чтение и письмо), – обусловлено формированием коммуникативной компетенции. Наряду с остальными видами речевой деятельности, которые связаны друг с другом, аудирование выступает как средство развития языковой и коммуникативной компетенции у обучающихся. Не следует забывать, что речевое общение – это двусторонний процесс, в связи с чем недостаточное внимание к аудированию на занятиях английского языка будет способствовать недоразвитию навыка восприятия и понимания иностранной речи на слух, что может свести к минимуму способность к свободной коммуникации на иностранном языке. Зачастую хорошо сформированные навыки чтения, письма не спасают студентов в ситуациях устного общения, когда требуется понимание речи и способность построить логичный ответ. Данное обстоятельство еще раз подчеркивает высокую значимость формирования навыка аудирования и актуальность данной проблемы.

Поскольку навык аудирования формируется исключительно в процессе восприятия англоязычной речи на слух, сохраняется потребность в понимании ее в разных темпах, интонационных и шумовых оформлениях, что позволяет сформировать ряд компетенций, выступающих в качестве основы для данного вида речевой деятельности. Цель статьи заключается в аналитическом обзоре аудирования как обязательного средства повышения уровня английского языка через развитие коммуникативного навыка у студентов факультетов иностранных языков. Для реализации указанной цели требуется решение ряда исследовательских задач: изучение современных работ авторов по проблеме аудирования; анализ сложностей, связанных с применением данного вида речевой деятельности на занятиях английского языка; рассмотрение актуальных и работающих методик обучения навыку аудирования в вузе; выделение методик, активно применяемых автором в своей преподавательской деятельности. Попытка автора статьи систематизировать и обобщить «работающие» методы обучения навыку аудирования студентов, изучающих английский язык в вузе, определила научную новизну данной статьи.

В научно-исследовательских полях лингвистики, методики преподавания иностранных языков представлено немало работ авторов, которые в один голос заявляют о невозможности овладения английским языком без приобретения навыка аудирования как особой компетенции слышать и воспроизводить иностранную речь. Анализ таких работ позволил убедиться в стабильно высоком интересе исследователей-теоретиков и практиков к выявлению наиболее сложных вопросов и способов их решения, а также к использованию в своей работе методов и приемов смежных наук для глубинного понимания сути аудирования.

Так, Елисеева И.А. рассматривает аудирование через формирование коммуникативной компетенции и ее составляющих (лингвистической компетенции, социолингвистической компетенции, социокультурной компетенции, стратегической и дискурсивной компетенции, а также социальной компетенции) в процессе восприятия иноязычной речи на слух [1]. По ее мнению, развитие навыка аудирования оказывает влияние на каждую из перечисленных коммуникативных компетенций.

Попова Н.В., Гаврилова А.В. считают, что помимо лингвистических сложностей, с которыми студенты сталкиваются в процессе изучения английского языка, они испытывают и такие «психологические сложности, как недостаток собственного перцептивного опыта реципиента, некомфортные условия восприятия, тревожность и страх неуспешности выполнения этого вида речевой деятельности» [2]. В своем исследовании авторы акцентировали внимание на психолого-педагогическом аспекте при обучении навыку аудирования с использованием видеоматериалов и для сравнительного анализа – без видеоряда. В первом случае авторы отметили способность видеоматериалов к созданию комфортной среды для обучающихся. Обязательными условиями для успешного обучения навыку аудирования, по мнению авторов, определены:

– обеспечение обучающихся качественным аудиоматериалом в соответствии с интересами той или иной возрастной категории, а также с учетом уровня подготовки;

– организация дифференцированного подхода к обучению аудированию (например, предварительное чтение начальных скриптов);

– знакомство обучающихся с новыми словами, представленными в упражнениях, до проведения аудирования;

– чтение скриптов после прослушивания, расстановка скриптов по порядку в процессе прослушивания аудиоматериала;

– обеспечение аудиторных занятий аппаратурой с высоким качеством звука во избежание потери части информации и снижения интереса студентов к выполнению заданий.

Акбаш В.А. и Ветрова А.А. в своей работе рассматривают трудности аудиального восприятия речи при изучении китайского языка. Несмотря на принадлежность английского и китайского языков к разным языковым ветвям – романо-германская и восточная соответственно, существуют некоторые похожие сложности аудиального восприятия обоих языков. Так, по мнению авторов, «главной целью аудирования является не столько понимание отдельных слов, сколько смысл всего услышанного в целом» [3]. Причину данной сложности авторы видят в излишней сосредоточенности студентов на отдельных словах, а также недостатке словарного запаса.

В совместной научной работе Заболотневой О.Л. и Кожуховой И.В. внимание обращено не только к методологии проведения занятий с аудированием, но и к психоэмоциональной стороне. По наблюдению авторов, такие занятия «сопровождаются стрессом и психологическим дискомфортом для обучающихся» [4], в связи с чем требуют введения релаксационных упражнений и игрового материала для психоэмоциональной разгрузки. По результатам своего эмпирического исследования авторы находят самый эффективный, по их мнению, метод

обучения аудированию – ведение дневника аудирования. Данный подход дает возможность в индивидуальном порядке отслеживать динамику прогресса обучающегося и своевременно усложнять задания по мере усвоения материала.

Богданова Н.В. рассматривает аудирование и интерпретацию текстов в качестве «средств вторичной языковой личности у обучающихся при развитии языковой и коммуникативной компетенций» [5]. Автор убежден, что формирование вторичной языковой личности происходит по принципу поликультурности. По нашему мнению, в качестве основы данного принципа заложены единицы тематического и композиционно-речевого характера, представленные в учебном аудиоматериале, который должен содержать и культурологический аспект. С позиции Богдановой Н.В., процесс интерпретации текста охватывает определенные личностные смыслы автора высказывания, статьи, выбранных в качестве аудиоматериала, а также выражение личностных смыслов студента как «реципиента информации» [5]. При этом сравнение феноменов культуры родного языка и изучаемого иностранного языка выступает в качестве мотива к грамотному усвоению иноязычной речевой деятельности.

Кузьмина А.В., Попова Н.В., изучая проблему обучения студентов вузов навыку аудирования с использованием видеоресурсов, основными тенденциями при обучении аудированию выделяют страноведческий аспект и межкультурное общение с обязательным привлечением носителей иностранного языка в кадре [6]. Важным, по их мнению, является и воспитательный контент учебных видеоматериалов.

Нуриева Н.С., Борисова Т.Д. среди современных технологий обучения навыку аудирования выделяют восприятие, понимание и активную переработку аудитивной информации видеоматериалов, основываясь на перцептивно-смысловой деятельности студентов [7]. Авторы представляют такой подход, при котором аудирование и говорение определены как неотъемлемые стороны устного общения. Так, например, использование видеоматериалов рассматривается авторами как интенсивный инструмент формирования навыков аудирования и активизации когнитивных стратегий, используемых студентами в процессе обучения. Такой подход, по мнению авторов, способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Чеснокова Н.Е. определяет аудирование как один из ведущих видов речевой деятельности. По ее мнению, основная сложность заключается в подборе адекватных аудио- и видеоматериалов, способных повысить интерес к иностранному языку и мотивацию на дальнейшее повышение его уровня [8]. Среди прочих интернет-ресурсов для практических целей автор предлагает использовать видеоматериалы образовательного ресурса TED [9] в свободном онлайн-доступе. Ресурс изобилует видеоматериалами разной тематической направленности, которые содержат любопытные и нешироко известные факты, благодаря работе с которыми не только развивается навык аудирования, но и повышается интерес студентов и устойчивая мотивация к обучению. Данный портал содержит много свежей и актуальной информации по различным темам, в зависимости от уровня подготовки студентов и возрастных предпочтений здесь можно найти много видеоматериалов для аудирования, а также ознакомиться с комментариями других пользователей ресурса.

Теоретическая и практическая значимость результатов проведенного исследования заключается в анализе и актуализации продуктивных приемов аудирования, которые нашли отражение в рассмотренных публикациях. Для своего практического кейса на занятиях английского языка со студентами старших курсов автором выделены следующие приемы:

1. Эхо-повтор (Shadowing) – заключается в прослушивании аудиотекстов и повторении их за диктором как эхо без остановки записи. Shadowing бывает спонтанным (длительность аудио 1–3 минуты; невысокая скорость речи диктора; обучающиеся повторяют речь диктора с отставанием в 0,5–1 секунду) и подготовленным (аудиоотрывок с транскриптом или видеоотрывок с субтитрами; используется вне аудитории; скорость речи диктора увеличена; на 5–15 секунд звук приглушается, при этом обучающийся продолжает воспроизводить речь диктора).

Результат: совершенствуется артикуляция и развитие навыка устной речи.

2. Заполнение графиков, работа с картами (Filling in charts, working with maps) – представляют рабочий лист для заполнения статистических данных, комментариев, подходит в большей степени для студентов продвинутого уровня либо старших курсов.

Результат: обостряется восприятие аудиоматериалов, обеспечивается более эффективное выделение необходимых доминант в аудиоконтенте.

3. Дневник аудирования (Listening journal) – осуществляется за счет прослушивания аудиоматериалов разных жанров (новостные ленты, передачи, постановки, биографии, интервью, лекции и др.) с последующим стилистическим анализом или комментированием. Рекомендуется: делать в дневнике записи даты, времени начала и окончания работы, времени аудиозаписи, вида материала, источника аудиоматериала; при однократном прослушивании выполнять задания на понимание прослушанного; прослушать повторно; записать новые слова и выражения (5–7); составить предложения с новой лексикой; отметить уровень сложности по шкале от 1 до 10; прослушать третий раз, стараясь понять каждое слово; подготовить краткий пересказ отрывка. Детальное исследование данного приема нашло отражение в работе Срожидиновой Н.Ш. [10].

Результат: способствует более глубокому осмыслению материала, провоцирует интерес к обучению навыку аудирования, усиливает учебную мотивацию студентов.

4. Создание контекста (Making a context) – продуктивный прием для дальнейшей подготовки к прослушиванию, погружению в тему обсуждения и формирования глоссария для понимания аудиоматериала. Контекст может состоять из статистической информации, цитат по разрабатываемой теме либо быть альтернативой для дальнейшей дискуссии. Эффективный источник для создания контекста – работа с форумами, где отсутствуют сложные синтаксические конструкции и обороты, специальная терминология, что в значительной степени облегчает восприятие.

Результат: подготовка к дальнейшей дискуссии, развитие навыков критического мышления.

5. Видеоматериалы (Video resources) – наиболее эффективный, по мнению многих исследователей, прием, позволяющий работать как индивидуально, так и в группе, с обучающимися начального, среднего и продвинутого уровней. Отмечается несколько приемов работы с видеоматериалами: просмотр видео в беззвучном режиме; прослушивание без просмотра; прослушивание и просматривание видеофрагмента с последующей дискуссией; анализ стоп-кадра.

Результат: повышение учебной мотивации, высокий уровень заинтересованности обучающихся, которые обеспечиваются за счет грамотно подобранного видеоконтента и проверочных заданий по нему.

Все описанные приемы без особого труда могут быть адаптированы под разный уровень владения английским языком и использоваться на аудиторных занятиях в вузе.

Анализ современных научных работ позволяет отметить стремление авторов к использованию инновационных технологий и онлайн-ресурсов. Являясь близкими и понятными современным студентам факультетов иностранных языков, они направлены на мотивацию к обучению и развитие уже имеющихся речевых навыков на английском языке. В заключение следует отметить, что при подготовке будущих переводчиков развитие навыка аудирования приобретает колоссальную значимость, ведь точность восприятия аудиальной информации позволит избежать погрешностей перевода и достигнуть качественной интерпретации услышанного.

В процессе подготовки и написания настоящей статьи автор приходит к некоторым выводам. К основным сложностям, с которыми обучающиеся сталкиваются в процессе обучения навыку аудирования, следует отнести высокий темп говорящего; неправильно подобранный по уровню подготовки аудиоматериал (слишком сложный, скучный, несоответствующий возрастной категории обучающегося); недостаточный лексический запас обучающегося. Очевидно, когда перед обучающимся поставлен ряд задач, сложных для выполнения, он начинает испытывать повышенный уровень тревожности, стресс, что снижает интерес к обучению, провоцируя желание «отсидеться незамеченным» на занятии. Для решения данной проблемы следует направить внимание на снятие тревожности, необходимо активно вводить на занятиях игровой контент, стимулировать студентов к процессу обучающей геймификации, что также способствует развитию интереса к работе в команде.

В перспективе на основании проведенного исследования возможно подготовить эмпирическое исследование с апробацией одного из приемов по развитию навыка аудирования в одной из групп студентов вуза.

Библиографический список

1. Елисеева И.А. Влияние аудирования на формирование коммуникативной компетенции. *БГЖ.* 2018; № 3 (24). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-audirovaniya-na-formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii
2. Попова Н.В., Гаврилова А.В., Кузьмина А.В., Попова Е.Л. Психологические особенности аудирования англоязычных видеоматериалов студентами технического вуза в режиме опережающей самостоятельной работы. / *Вестник ТГУ.* 2020; № 185. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-audirovaniya-angloyazychnyh-videomaterialov-studentami-tehnicheskogo-vuza-v-rezhime-operezhayuschey
3. Акбаш В.А., Ветрова А.А. Трудности аудиального восприятия речи на начальном этапе обучения китайскому языку. *Материалы XIX Международной научно-практической конференции.* Чита, 2021: 6–11.
4. Заболотнева О.Л., Кожухова И.В. Некоторые приемы обучения аудированию студентов языковых факультетов. *Концепт.* 2021; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-priemy-obucheniya-audirovaniyu-studentov-yazykovyh-fakultetov
5. Богданова Н.В., Козина Ю.П., Туана Е.Н. Аудирование и интерпретация текста как средство развития языковой и коммуникативной компетенций иностранных студентов подготовительного факультета. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32095
6. Кузьмина А.В., Попова Н.В. Проблематика педагогических исследований по использованию видеоматериалов по иностранному языку в вузе. *Terra Linguistica*. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-pedagogicheskih-issledovaniy-po-ispolzovaniyu-videomaterialov-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze

7. Нуриева Н.С., Борисова Т.Д. Использование онлайн видеоматериалов в иноязычной и профессиональной подготовке студентов. *КПЖ*. 2018; № 4 (129). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-onlayn-videomaterialov-v-inoyazychnoy-i-professionalnoy-podgotovke-studentov
8. Чеснокова Н.Е. Обучение профессиональному иностранному языку студентов нелингвистических специальностей на основе видеоматериалов TED. *Ped.Rev*. 2019; № 3 (25). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-professionalnomu-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskih-spetsialnostey-na-osnove-videomaterialov-ted
9. TED Ideas worth spreading. *Интернет-ресурс, содержащий аудио и видеоматериалы.* Available at: https://www.ted.com/talks?language=en
10. Срожидинова Н.Ш. Новый подход в формировании навыков слушания при изучении иностранного языка с помощью журналов аудирования. *Academic research in educational sciences.* 2021; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-podhod-v-formirovanii-navykov-slushaniya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-s-pomoschyu-zhurnalov-audirovaniya-1

References

1. Eliseeva I.A. Vliyanie audirovaniya na formirovanie kommunikativnoj kompetencii. *BGZh.* 2018; № 3 (24). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-audirovaniya-na-formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii
2. Popova N.V., Gavrilova A.V., Kuz'mina A.V., Popova E.L. Psihologicheskie osobennosti audirovaniya angloyazychnyh videomaterialov studentami tehnicheskogo vuza v rezhime operezhayuschej samostoyatel'noj raboty. / *Vestnik TGU*. 2020; № 185. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-audirovaniya-angloyazychnyh-videomaterialov-studentami-tehnicheskogo-vuza-v-rezhime-operezhayuschey
3. Akbash V.A., Vetrova A.A. Trudnosti audial'nogo vospriyatiya rechi na nachal'nom `etape obucheniya kitajskomu yazyku. *Materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Chita, 2021: 6-11.
4. Zabolotneva O.L., Kozhuhova I.V. Nekotorye priemy obucheniya audirovaniyu studentov yazykovyh fakul'tetov. *Koncept.* 2021; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-priemy-obucheniya-audirovaniyu-studentov-yazykovyh-fakultetov
5. Bogdanova N.V., Kozina Yu.P., Tuana E.N. Audirovanie i interpretaciya teksta kak sredstvo razvitiya yazykovoj i kommunikativnoj kompetencij inostrannyh studentov podgotovitel'nogo fakul'teta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32095
6. Kuz'mina A.V., Popova N.V. Problematika pedagogicheskih issledovanij po ispol'zovaniyu videomaterialov po inostrannomu yazyku v vuze. *Terra Linguistica*. 2019; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-pedagogicheskih-issledovaniy-po-ispolzovaniyu-videomaterialov-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze
7. Nurieva N.S., Borisova T.D. Ispol'zovanie onlajn videomaterialov v inoyazychnoj i professional'noj podgotovke studentov. *KPZh*. 2018; № 4 (129). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-onlayn-videomaterialov-v-inoyazychnoy-i-professionalnoy-podgotovke-studentov
8. Chesnokova N.E. Obuchenie professional'nomu inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskih special'nostej na osnove videomaterialov TED. *Ped.Rev*. 2019; № 3 (25). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-professionalnomu-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskih-spetsialnostey-na-osnove-videomaterialov-ted
9. TED Ideas worth spreading. *Internet-resurs, soderzhaschij audio i videomaterialy.* Available at: https://www.ted.com/talks?language=en
10. Srozhidinova N.Sh. Novyj podhod v formirovanii navykov slushaniya pri izuchenii inostrannogo yazyka s pomosch'yu zhurnalov audirovaniya. *Academic research in educational sciences.* 2021; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-podhod-v-formirovanii-navykov-slushaniya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-s-pomoschyu-zhurnalov-audirovaniya-1

Статья поступила в редакцию 21.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-140-143

Vinogradova D.S., *teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dsvinogradova@fa.ru*

STUDENTS' MOTIVATION DECREASE DUE TO DISTANCE LEARNING AND WAYS OF MAINTAINING MOTIVATION USING GAMES. Distance learning came into the lives of university teachers when the pandemic broke out in 2020, and now it constitutes an integral part of work. Being organized solely by means of telecommunication technologies distance learning possesses certain features, and it is essential to acknowledge the negative impact it produces on the motivation of students. The article considers the main properties of distance learning as well as how motivation works and why language games could be an efficient tool for maintaining students' motivation at a high level. The author gives a detailed description of several English grammar games adapted to the needs of a virtual classroom that have received positive feedback from students and teachers and can potentially be used as a reference for creating other language games for distance learning.

Key words: **distance learning, motivation, games, virtual classroom**

Д.С. Виноградова*, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: dsvinogradova@fa.ru*

СНИЖЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕЕ ПОДДЕРЖАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИГР ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ

Дистанционное обучение вошло в жизнь преподавателей высшей школы, когда в 2020 году разразилась пандемия, и теперь оно является неотъемлемой частью нашей работы. Будучи организованным исключительно с помощью телекоммуникационных технологий, дистанционное обучение обладает рядом особенностей, и мы должны признать негативное влияние, которое оно оказывает на мотивацию наших студентов. В настоящей статье рассматриваются основные свойства дистанционного обучения, а также то, как работает мотивация, почему языковые игры могут быть эффективным инструментом для поддержания мотивации студентов на высоком уровне. Автор дает подробное описание нескольких игр по грамматике английского языка, адаптированных к потребностям виртуального класса, которые получили положительные отзывы от студентов и преподавателей и потенциально могут быть использованы в качестве ориентира для создания других языковых игр для дистанционного обучения.

Ключевые слова: **дистанционное обучение, мотивация, игры, виртуальная аудитория**

Дистанционное обучение в высшей школе, которое в последние годы набирало популярность в связи с развитием технологий, стало необходимостью и новой реальностью во время пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 и введения карантинных ограничений. Многие преподаватели иностранных языков, неплохо подготовленные с технической точки зрения, столкнулись с целым рядом сложностей. Способность преподавателя адаптироваться к быстро меняющимся реалиям, традиционно представляющая одно из ключевых требований к профессиональной компетенции, была возведена в абсолют.

Целью данной статьи является анализ отрицательного влияния дистанционного обучения на важнейший компонент образовательного процесса – мотивацию, а также поиск средств, способных его нивелировать. Чтобы реализовать заявленную цель, мы поставили перед собой следующие задачи:

– изучить особенности дистанционного обучения;

– понять механизм формирование мотивации, обратившись к истории исследования этого вопроса;

– выявить связь между потенциальным усилением мотивации и игровой деятельностью;

– проанализировать варианты игровой деятельности, которые можно осуществлять в условиях дистанционного обучения.

Актуальность нашего исследования заключается в острой необходимости взглянуть на процесс дистанционного обучения под другим углом в связи с падающим уровнем мотивации студентов.

Научная новизна состоит в доказательстве положительного влияния игр на мотивацию студентов к обучению и самостоятельному развитию.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в том, что наши выводы об основных характеристиках игр для дистанционного обуче-

ния английскому языку имеют перспективы для будущих исследований в сфере теории и методики преподавания иностранных языков.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что приведенные нами примеры игровых активностей для освоения грамматики английского языка в дистанционном формате могут успешно применяться как в виртуальных, так и реальных аудиториях.

Дистанционное обучение мы рассматриваем как образовательный процесс, в котором взаимодействие между преподавателем и студентами осуществляется на расстоянии посредством интернет-технологий или других интерактивных возможностей. При этом важно понимать, что все цели, организационные формы и содержание традиционного обучения сохраняются. Безусловно, у такого процесса есть специфика, свои достоинства и недостатки.

Основная особенность – это физическая дистанция между студентом и преподавателем. С одной стороны, время, затрачиваемое обычно на дорогу до вуза, можно потратить с большей пользой. С другой стороны, даже при наличии стабильного интернет-соединения, хорошего звука и качественного видеоряда большинство задействованных в этом процессе отмечают отсутствие человеческого контакта, что оказывает отрицательное влияние на работу.

Еще одной особенностью, проистекающей, впрочем, от первой, является асинхронность общения между студентом и преподавателем. В рамках дистанционного обучения возникающие вопросы можно задать на занятии и, с высокой вероятностью, получить ответ сразу же, однако любые другие дела приходится решать посредством электронной почты, что в известной мере затрудняет коммуникацию.

Дистанционное обучение полностью реализуется с помощью современных технологий: для одних студентов и преподавателей, в зависимости от поколения, это плюс, для других – совсем наоборот. Противники избыточного использования электронных устройств в образовательном процессе утверждают, что, в частности, забывается такой важный навык, как письмо от руки, который, по мнению ученых, заставляет сильнее работать участки мозга, отвечающие за усвоение информации и память в целом.

Дистанционное обучение также предполагает несколько видоизмененные формы контроля и оценивания: устные и письменные экзамены проходят по особому регламенту, который может включать в себя использование специального программного обеспечения, отслеживающего активность студента на его виртуальном рабочем столе; баллы перераспределяются из-за невозможности проведения некоторых видов работ, привычных для традиционного типа обучения. Если опыт взаимодействия с такой системой отсутствует, и студенты, и преподаватели испытывают нервное напряжение, сказывающееся на работе в целом.

Наконец, в контексте дистанционного обучения огромное значение приобретает способность студента к самостоятельной работе и дисциплине. Отсутствует психологический стимул, который естественным образом дает физическое нахождение в стенах вуза, и студент должен создавать его себе сам, чтобы продолжать обучаться и развиваться.

На наш взгляд, перечисленные выше негативные аспекты особенностей дистанционного образования (отсутствие прямого контакта между студентами и преподавателем, несколько затрудненная коммуникация, постоянная работа с компьютером или другими устройствами, стресс и необходимость развития самодисциплины) в первую очередь сказываются на ключевой составляющей любого обучения – мотивации.

«Мотивация» как понятие появилось в работах немецкого философа Артура Шопенгауэра в начале 19 века. В своей докторской диссертации «О четверояком корне закона достаточного основания» [1] он сделал предположение, что все наши действия и суждения, не продиктованные законом природы или внешним обстоятельством, являются следствием волевого акта, у которого есть определенный мотив (от лат. «moveo» – «двигаю»). Мотивы, в свою очередь, он разделил на внутренние и внешние, которые в работах других ученых, приступивших к изучению этой темы после А. Шопенгауэра, были названы «естественными» и «приобретенными». Именно противопоставление внутреннего внешнему или, как это называют психологи, «экстринсивная» и «интринсивная» мотивации представляет особый интерес для нашего исследования. Внешняя мотивация проистекает от действий, производимых другими людьми: поощрений или, наоборот, наказаний. Внутренняя мотивация – явление гораздо более сложное и до сих пор вызывает споры в научном сообществе. Одна из концепций, которую мы считаем нужным привести в данном исследовании, принадлежит американскому психологу Ричарду де Чармсу. Интринсивная, или «первичная» мотивация по де Чармсу – это желание человека чувствовать свою эффективность, ощущать себя источником изменений в окружающем мире. Интересно, что внешние факторы, будь то давление окружения, награды или порицание, оказывают на это самоутверждение резко отрицательный эффект: снижают его уровень вплоть до того, что человек может начать ощущать себя беспомощным, «пешкой» [2]. Еще одна важная концепция, тесно связанная с упомянутой выше, принадлежит другому американскому психологу венгерского происхождения Михаю Чиксентмихали. По его мнению, основная характеристика внутренней мотивации состоит в определенном эмоциональном состоянии – радости от активности. Чиксентмихали также ввел понятие «поток» («flow») для обозначения состояния полного единения с процессом, который доставляет это радостное чувство [3]. Интересен тот факт, что, следуя логике данной концепции, стираются различия между работой и игрой, то есть человек, выполняющий активность, к которой имеет внутреннюю мотивацию, не тяготится этим процессом, а получает от него удовольствие.

Дистанционное образование значительно снижает уровень внешней мотивации, однако дает студенту возможность работать с мотивацией внутренней, повышать ее уровень, получая положительное психологическое подкрепление от самоутверждения. Процесс обучения может начать восприниматься студентом как занимательная игра, при этом не теряя своих основных качеств.

Изучая вопрос мотивации студентов к обучению, нельзя не упомянуть еще одну классификацию, предложенную советским психологом В.Т. Вилюнасом [4]: он разделяет мотивацию на положительную и отрицательную. Оба типа могут происходить как от самого индивида, так и извне, однако в первом случае человек ожидает позитивных результатов от какой-либо активности: чувства радости, облегчения, гордости, может, материальной награды, в то время как во втором выполнение действия мотивируется тем, чтобы не получить негативных результатов, будь то ощущение поражения, тревожность или наказание.

На наш взгляд, в высшей школе традиционно уделяется чересчур большое внимание отрицательной мотивации студентов. Даже система баллов, которые на определенном этапе могут восприниматься как награждение, на самом деле напрямую связана с получением или неполучением студентом важных для него материальных ресурсов: например, существенной скидки на обучение. Зачеты и экзамены также являются классическим примером отрицательной мотивации. В условиях дистанционного образования это давление только усиливается, так как отрицательная мотивация считается самым быстрым и действенным способом корректировать поведение и работу студента на расстоянии.

Исходя из нашего опыта работы как преподавателя иностранных языков, пренебрегать положительной мотивацией нельзя ни в коем случае. Если нашей целью является не только сдача студентом определенных зачетов или экзаменов, но и вовлеченность, искренний интерес к процессу обучения, требуется использовать доступные нам для этого инструменты. Изучение языка в самом эффективном его виде происходит не от урока к уроку, а постоянно. На наш взгляд, нужно создавать условия, в которых интринсивная мотивация студента к этой деятельности будет стабильно высокой. Наша точка зрения вступает в некоторое противоречие с концепцией внешней и внутренней мотивации, рассмотренной выше, однако мы убеждены, что при правильном подходе внутреннюю положительную мотивацию можно отчасти стимулировать извне. В рамках данной работы мы не рассматриваем систему поощрений или наград, гораздо больший интерес для нас предоставляют активности, которые пробуждают внутреннюю мотивацию студента и, таким образом, дают ему ресурс для самостоятельной деятельности в нужном направлении. Одна из таких активностей – это, безусловно, игра.

Игры используются человеком в качестве образовательного ресурса с древности и на протяжении всей нашей истории. Платон является одним из первых философов, который назвал практическую ценность игры в образовании, изложив в своей работе «Законы», посвященной воспитанию детей и молодежи, идею «обучать, играя», ссылаясь на тот факт, что игра имеет не только практическое значение, но и приносит удовольствие [5]. Кроме того, Аристотель в нескольких своих работах упоминает игры как неотъемлемую часть процесса обучения.

Изначально игры не были формально включены в образовательный процесс, однако благодаря развитию педагогики, психологии, философии, антропологии и социологии официальная образовательная система, наконец, сделала поворот в их сторону и начала пользоваться всеми преимуществами, которые они дают.

Как показывают различные исследования, игры не только способствуют развитию языка, что особенно важно в контексте данной статьи, но и задействуют творческое мышление, навык решения проблем, снятия стресса и беспокойства, способность быстро осознавать новое, умение пользоваться необходимыми инструментами.

Лингвист и преподаватель Р.С. Констатинеску в своей статье «Learning by playing: Using computer games in teaching English grammar to high school students» («Обучение через игру: использование компьютерных игр для обучения старшеклассников грамматике английского языка») приводит еще несколько интересных преимуществ включения игр в образовательный процесс [6]:

1. «Games increase motivation and desire for self-improvement» («Игры усиливают мотивацию и тягу к самосовершенствованию») – в этом высказывании мы находим подтверждение нашему тезису о том, что уровень интринсивной мотивации студентов можно поднять извне с помощью игры;

2. «Interdisciplinary approach. Students use knowledge from other classes, too» («Междисциплинарность. Обучающиеся используют знания из других областей тоже») – правильно подбирая игры для нашей целей, мы можем усилить вовлеченность студента не только в изучение иностранного языка, но и других предметов, что может быть особенно актуально для дистанционного обучения.

В рамках данной работы мы будем пользоваться определением игры, которое дала Джилл Хэдфилд, преподаватель английского языка и автор множества книг по методике преподавания: «A game is an activity with rules, a goal and an element of fun» («Игра – это вид деятельности, имеющий правила, определенную цель, а также элемент удовольствия») [7]. Как мы видим, наиболее приоритетные пункты – это правила и цель, сформулировать их – задача преподавателя. Целью игры может являться отработка определенного аспекта иностранного языка, мы сконцентрируем наше внимание на грамматике.

Согласно определению новозеландского преподавателя и лингвиста Скотта Торнберри, «грамматика – это формы и структуры, которые возможны в языке» («the forms or structures that are possible in a language») [8]. Британский писатель и автор множества пособий по грамматике английского языка Майкл Суон добавляет, что «грамматика – это правила, которые отражают, каким образом слова соединяются между собой, чтобы образовать устойчивые типы значений» («grammar is the rules that display in what way words are joint, settled to present firm types of meaning») [9].

В изучении иностранных языков вообще и английского в частности грамматика традиционно считается наиболее сложным аспектом, который требует исключительно конвенциального подхода: изучение теории, выполнение упражнений. Мы ни в коем случае не отрицаем важности и эффективности такого метода, однако, если использовать только его, чрезвычайно трудно удерживать внимание студента длительное время даже в условиях обычной аудиторной работы. В контексте дистанционного обучения действенность этого подхода снижается в разы. Продолжительная однообразная деятельность начинает выполняться механически, что мешает процессу обучения.

Наиболее предпочтительный способ борьбы с рутиной – это игры. Существует огромное количество различных вариантов, направленных на проработку грамматики, однако подавляющее большинство не адаптированы под особенности дистанционного обучения. В рамках данного исследования мы приводим список требований к игровым активностям для дистанционного обучения, а также несколько уже готовых и апробированных игр для проработки грамматического аспекта английского языка.

Какой должна быть эффективная игра в дистанционном варианте обучения?

1. В условиях отсутствия реального человеческого контакта такая активность должна максимально задействовать всех участников процесса обучения, создавать иллюзию физического нахождения в одном пространстве.

2. Такого рода деятельность предпочтительно должна развиваться в реальном времени.

3. Если возможно задействовать кинестетический (тактильный) способ обучения, а не только аудиальный и визуальный, это должно быть сделано.

4. Такая активность должна положительно сказываться на уровне внутренней мотивации студента.

Готовые варианты игр мы приводим согласно следующей структуре: название, цель, ориентировочное время выполнения, правила, подготовка, описание. Как уже было сказано выше, все они были испытаны в условиях виртуальной аудитории, по ним была получена позитивная обратная связь как от студентов, так и от преподавателей.

1. «It has been moved!» (буквальный перевод «Это было передвинуто!»). Цель закрепление пассивного залога на английском языке. Ориентировочное время выполнения – 15–20 минут. Правила следующие:

– допускается использование исключительно пассивного залога, активный залог использовать запрещается;

– возможно использование времен Present Perfect или Past Simple;

– для каждого объекта нужно построить как минимум два нераспространенных предложения в пассивном залоге.

Подготовка заключается в изучении форм пассивного залога в интересующих нас временах, дополнительно может понадобиться повторение таблицы неправильных глаголов.

Проводится эта игра таким образом: преподаватель или студенты размещают на рабочем столе несколько предметов в определенном порядке и снимают это на камеру телефона. Можно начать с преподавателя, чтобы показать студентам пример, однако мы рекомендуем предоставить студентам возможность самим сделать эту расстановку, чтобы повысить их вовлеченность и задействовать тактильный аспект. Фотография отправляется в общий доступ: в зависимости от используемого приложения это можно сделать по электронной почте или прямо в чат. Пока остальные изучают исходное расположение предметов, автор меняет расстановку: что-то можно переставить, что-то убрать. Нужно опять сделать фотографию и прислать ее в общий чат. Теперь студенты могут начать сравнивать два снимка (если стоит задача тренировки памяти, первый кадр можно удалить или попросить обучающихся не обращаться к нему). Если студенты видят, что какой-нибудь объект либо был перемещен, либо исчез, это нужно выразить на английском языке в пассивном залоге. Примеры высказываний: «One piece of chocolate has been hidden. It has been eaten!» («Один кусочек шоколадки был спрятан. Он был съеден!»), «The post-it was moved to the right side of the picture. It was stuck on the pencil» («Стикер передвинули на правую половину фотографии. Его приклеили на карандаш»).

Взаимодействие студентов между собой и с преподавателем в условиях данной игры выходит за привычные рамки. Мы также задействуем непосредственное физическое окружение, что поднимает интерес к процессу. Дополнительным преимуществом игры можно считать изучение или повторение слов, обозначающих небольшие предметы обихода, которые часто находятся не в фокусе внимания: зарядки, стикеры, ластики, упаковка жевательной резинки или драже. Студенты легко вовлекаются в эту активность, после окончания они охотнее продолжают разговаривать на иностранном языке, остаток занятия проходит с большей отдачей.

2. «You must have overslept» («Ты, должно быть, проспал»). Цель – практика использования модальных глаголов в значении предположения (must, may, might, could, can't) в сочетании с разными формами инфинитива. Ориентировочное время выполнения – 15–20 минут. Строгих правил только два:

– для выражения предположения требуется использовать исключительно модальные глаголы, соответствующие лексические средства не принимаются;

– формы инфинитива необходимо варьировать в рамках одного ответа.

Следует оговориться, что для данной активности принципиально использование веб-камер. Если студент по какой-то причине не может подключиться с видео, ему можно дать возможность прислать свою свежую фотографию на фоне комнаты в общий доступ.

Подготовка в зависимости от уровня группы может включать в себя не только изучение интересующих нас модальных глаголов и форм инфинитива, но и особенностей аспекта и фазы во временах английского языка или даже повторение неправильных форм глаголов.

Вся группа присутствует на виртуальном занятии с включенной веб-камерой. Преподаватель объясняет суть активности: нужно построить как минимум 5 предположений о любом из участников (включая преподавателя), основываясь на изображении самого человека и видимого участка помещения, где он находится. Преподаватель следит за тем, чтобы каждый студент высказал некоторое количество предположений (зависит от размера группы). Примеры высказываний: «You must be really into sports, I can see a basketball hoop on the wall» («Ты, наверное, очень любишь спорт: я вижу баскетбольное кольцо у тебя на стене»), «You can't have sent the Math assignment on time, you look worried» («Ты точно не сдал задание по математике вовремя, ты выглядишь встревоженным»), «You may have been experimenting with your hair, it seems like it's a different colour» («Ты, возможно, экспериментировал с волосами: кажется, они сейчас другого цвета»), «You must be doing great, you look wonderful» («У тебя точно все отлично, ты прекрасно выглядишь»).

В условиях дистанционного обучения студентам очень не хватает привычного общения с одногруппниками. Эта игра отчасти имитирует обычные разговоры, обстановка может быть неформальной. Студенты взаимодействуют друг с другом, возможно, даже лучше узнают друг друга, что положительно сказывается на их эмоциональном состоянии и, как следствие, уровне мотивации. Параллельно проходит закрепление не самой простой грамматической темы, однако, сместив фокус со сложности на практику употребления в дружеской беседе, мы повышаем вероятность успешного освоения этих структур студентами.

3. «Let me programme you» («Позволь мне тебя запрограммировать»). Если вспомнить про возможную междисциплинарность игр, эта активность будет особенно полезна для студентов, изучающих информационные технологии или смежные направления.

Междисциплинарная польза этой игры заключается в том, что студенты запоминают основной принцип работы компьютера: он делает только то, что ему скажут, и эти инструкции должны быть максимально точными. Целью с точки зрения английского языка могут быть и предлоги нахождения и движения в пространстве, Complex Object («I want you to»), использование форм повелительного наклонения. Время выполнения – 20 минут.

Единственное правило заключается в том, что нужно придерживаться целевых грамматических структур. Подготовка также зависит от поставленной цели: повторение предлогов, объяснение основ сложного дополнения или императива.

Активность выполняется в парах, поэтому желательно заранее проверить, что используемое программное обеспечение позволяет разделить студентов. Веб-камеры включены. Один студент в паре выполняет функцию программиста, второй – робота, затем они меняются. Для каждого круга необходимо выбрать несложное задание, которое и будет выполнять «робот», следуя инструкциям «программиста»: например, взять с полки книгу и положить ее на стол. Пример цепочки высказываний: «I want you to pull out the chair and get up. Turn 180 degrees and walk straight until you reach the shelf on the wall» («Я хочу, чтобы ты выдвинул стул и встал. Развернись на 180 градусов и иди прямо до полки на стене»).

Эта игра задействует и аудиальный, и визуальный, и тактильный аспекты обучения. Повышается внутренняя мотивация студента к изучению иностранного языка и других предметов. Уровень вовлеченности очень высок, так как все активно участвуют в процессе.

Подводя итоги, следует заметить, что, в силу своих отличительных черт, дистанционное обучение не может не оказывать негативное воздействие на мотивацию студентов. В этой связи чрезвычайно важно искать инструменты, которые помогут снизить это давление. В рамках данного исследования нами было доказано, что игры являются таким инструментом, потому что имеют ряд особенностей: создают условия, в которых усиливается внутренняя мотивация обучающегося, могут задействовать знания из других предметных областей, сглаживают отсутствие привычного общения и физического нахождения в одном месте, помогают превратить рутинную и сложную деятельность в естественную и увлекательную.

На наш взгляд, адаптация игр для изучения иностранных языков к условиям дистанционного обучения – недостаточно разработанная область и, как следствие, чрезвычайно перспективная для дальнейших исследований. Предметом будущих статей может являться как непосредственно создание и описание игровых активностей для такого вида обучения, так и более детальная классификация с целью формирования простых алгоритмов для использования практически любой игры в виртуальной аудитории.

Библиографический список

1. Шопенгауэр А. *О четвероякомкорне закона достаточного основания.* Москва: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев, 1902.
2. Charms R. de *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press, 1968.
3. Csikszentmihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990.
4. Вилюнас В.К. *Психологические механизмы мотивации человека*: учебное пособие. Москва: Издательство МГУ, 1990.
5. Платон. Творения Платона. *Законы*. Петербург: Academia, 1923; Т. XIII.
6. Constantinescu R.S. Learning by playing: Using computer games in teaching English grammar to high school students. *Education Source*. 2012: 110–115.
7. Hadfield J. *Elementary Communication Games.* Hong Kong: Thomas and Nelson Sons Ltd. 2002.
8. Thornbury S. *How to Teach Grammar? Person Education*. England: Oxford University Press, 2004.
9. Swan M. *Practical English Usage*. Oxford University Press: UK, 2005.

References

1. Shopengau`er A. *O chetveroyakom korne zakona dostatochnogo osnovaniya.* Moskva: Tipo-litografiya T-va I.N. Kushnerev, 1902.
2. Charms R. de *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press, 1968.
3. Csikszentmihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990.
1. Vilyunas V.K. *Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990.
2. Platon. Tvoreniya Platona. *Zakony*. Peterburg: Academia, 1923; T. XIII.
3. Constantinescu R.S. Learning by playing: Using computer games in teaching English grammar to high school students. *Education Source*. 2012: 110-115.
4. Hadfield J. *Elementary Communication Games.* Hong Kong: Thomas and Nelson Sons Ltd. 2002.
5. Thornbury S. *How to Teach Grammar? Person Education*. England: Oxford University Press, 2004.
6. Swan M. *Practical English Usage*. Oxford University Press: UK, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 378.6: 343.83 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-143-146

Itkulova A.A., *postgraduate, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: itkulovaaa@mail.ru*

RESULTS OF APPROBATION OF THE SYSTEM OF FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY. The article presents an analysis of results of testing a pedagogical system of formation of readiness for professional intercultural communication among cadets of a military university. The relevance of this study is determined by the lack of development of the issue raised in the pedagogical research. For the first time, emphasis is placed on the formation of readiness for professional intercultural communication of future officers of the Russian army during their studies at a military university. The analysis of literary sources makes it possible to substantiate and test the developed pedagogical system in the process of professional training of cadets. The article presents results of the implementation of each stage of experimental work: ascertaining, forming and control. The author gives statistical data and draws a conclusion about the effectiveness of the developed system.

Key words: **pedagogical experiment, readiness, formation of readiness, professional intercultural communication, cadets of military university**

А.А. Иткулова, *аспирант, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: itkulovaaa@mail.ru*

РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена анализу результатов апробации педагогической системы формирования у курсантов военного вуза готовности к профессиональной межкультурной коммуникации. Актуальность данного исследования определяется неразработанностью поднимаемого вопроса в педагогической литературе. Впервые делается акцент на формирование готовности к профессиональному межкультурному общению будущих офицеров российской армии в период их обучения в военном вузе. Проведенный анализ литературных источников позволил обосновать и апробировать разработанную педагогическую систему в процессе профессиональной подготовки курсантов. В статье представлены итоги реализации каждого этапа опытно-экспериментальной работы: констатирующего, формирующего и контрольного. Автор приводит статистические данные и делает вывод о результативности применения разработанной системы.

Ключевые слова: **педагогический эксперимент, готовность, формирование готовности, профессиональная межкультурная коммуникация, курсанты военного вуза**

Актуальность темы, которая поднимается в данной статье, обусловлена тем, что умение курсантов осуществлять профессиональную межкультурную коммуникацию (ПМКК) является важным навыком для осуществления профессиональной деятельности. Это связано с тем, что за пять лет обучения в вузах МО РФ курсанты не только усваивают учебный материал, предусмотренный ФГОС, но и учатся работать самостоятельно, выносить оценку своей деятельности и деятельности окружающих, эффективно выполнять поставленные перед ними задачи, а также выстраивать диалог с людьми различных конфессий и национальностей.

Цель нашего исследования заключается в разработке и внедрении системы формирования у курсантов готовности к ПМКК (в рамках преподавания учебной дисциплины «Русский язык и культура речи»).

Задача исследования – апробировать и проверить эффективность разработанной нами системы, направленной на формирование у курсантов военного вуза готовности к ПМКК.

Научная новизна нашего исследования заключается в обосновании эффективности использования разработанной системы для подготовки будущих офицеров к осуществлению профессионального межкультурного общения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы преподавателями высших учебных заведений, студентами и другими заинтересованными лицами в процессе аудиторной или внеаудиторной работы с курсантами.

Базой научного исследования и педагогического эксперимента явилось Тюменское высшее военно-инженерное ордена Кутузова командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова. Объём выборки составил 87 курсантов – обучающихся 1 курса.

Проводимый нами педагогический эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента были разработаны план эксперимента, процедуры его реализации, диагностические задания, выбраны методики, сформированы экспериментальных (ЭГ) и контрольная (КГ) группы. На втором этапе проходила практическая реализация разработанной нами системы, проанализированы педагогические условия, проведена оценка результативности применения системы формирования у курсантов готовности в ПМКК. На заключительном (контрольном) этапе проведены теоретическое осмысление данных экспериментальной работы, их анализ и интерпретация.

Для организации измерений результатов экспериментальной работы необходимо выделить основные критерии, которые наиболее полно отражают исследуемую характеристику. Вопрос выделения критериев поднимается многими исследователями (И.Г. Фабрика, [1], И.С. Дементьев [2], Н.В. Яшникова [3], А.В. Агаева [4]).

Анализ психолого-педагогической литературы (А.Ф. Караваев [5], С.А. Николаев [6], Н.В. Яшников [3]) показывает, что для описания системы формирования у курсантов готовности к ПМКК целесообразно использовать не один, а несколько критериев. В нашем исследовании мы выделяем три критерия готовности к ПМКК: когнитивный, деятельностный и личностный. Когнитивный критерий отражает уровень знаний, необходимый для осуществления военнослужащими общения на профессиональные темы с представителями разных культур и конфессий.

Таблица 1

Распределение курсантов по уровням сформированности готовности к профессиональной межкультурной коммуникации (констатирующий этап)

Группы	Уровни					
	высокий	кол-во чел.	средний	кол-во чел.	низкий	кол-во чел.
Когнитивный критерий						
КГ	13%	4	70%	21	17%	5
ЭГ 1	19%	5	70%	19	11%	3
ЭГ 2	20%	3	53%	8	27%	4
ЭГ 3	27%	4	60%	9	13%	2
Деятельностный критерий						
КГ	30%	8	53%	16	20%	6
ЭГ 1	26%	7	67%	18	7%	2
ЭГ 2	13%	2	67%	10	20%	3
ЭГ 3	27%	4	46%	7	27%	4
Личностный критерий						
КГ	40%	12	43%	13	17%	5
ЭГ 1	30%	8	55%	15	15%	4
ЭГ 2	20%	3	60%	9	20%	3
ЭГ 3	33%	5	60%	9	7%	1

Деятельностный критерий отражает умения и навыки курсантов совершать ПМКК (проявление инициативы в общении с людьми других национальностей, частота общения с курсантами из других государств, характер участия в ситуациях профессионального межкультурного общения). Личностный критерий включает в себя такие аспекты, как мотивы осуществления ПМКК и толерантность по отношению к другим нациям, религиям и культурам.

Результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы по определению уровня сформированности у курсантов военного вуза готовности к ПМКК, представлены в табл. 1.

Таким образом, по каждому из выделенных нами критериев мы можем сделать вывод, что из 87 участников экспериментальной работы только 18% обладают необходимыми знаниями в области ПМКК (когнитивный критерий), 24% всегда участвуют в ПМКК и являются инициаторами ситуаций профессионального межкультурного общения (деятельностный критерий), 32% имеют высокий уровень толерантности, а их участие в ПМКК обусловлено профессиональными и социально значимыми мотивами (личностный критерий).

Общий уровень готовности по всем трем критериям определялся конкретно по каждому курсанту. Так, например, если по всем трем критериям курсант имел высокий уровень готовности, то его общий уровень признавался высоким. Если один из показателей был средним, а два другие высокими, то общий уровень также признавался высоким и т. д. Сводные данные по всем трем показателям представлены на рис. 1.

По результатам проведенной диагностики по каждому военнослужащему было проанализировано текущее состояние готовности к ПМКК, определены критерии, требующие дополнительной работы, выстроена траектория дальнейшей работы в рамках реализации педагогической системы формирования готовности к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации.

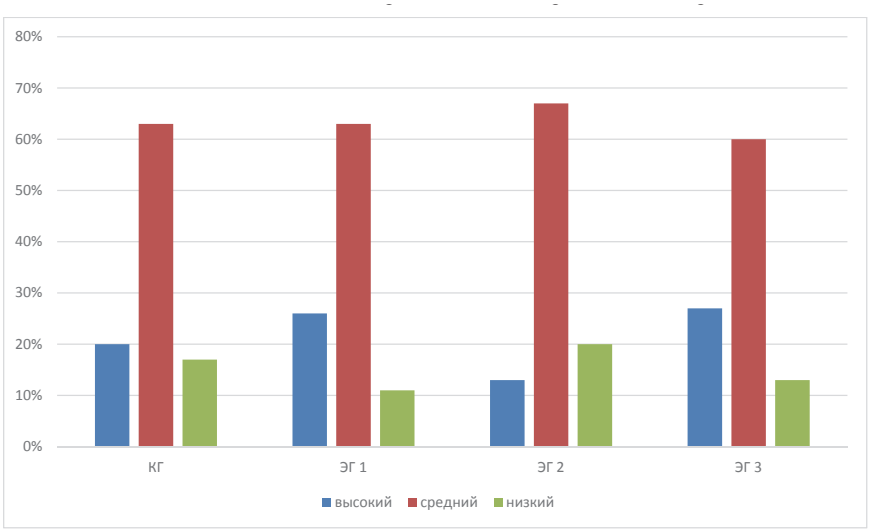


Рис. 1. График уровней сформированности готовности курсантов к ПМКК (в %)

Формирующий этап экспериментальной работы предполагал определение степени влияния реализации системы формирования готовности курсантов к ПМКК и выделенных педагогических условий на формирование готовности к профессиональной межкультурной коммуникации. К педагогическим условиям, влияющим на эффективную реализацию системы, мы относим:

– сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности;
– реализация комплекса педагогических технологий.

В контрольной группе формирование готовности к ПМКК осуществлялось в рамках общей профессиональной подготовки, в частности на практических занятиях по русскому языку и культуре речи, а также в процессе бытового общения курсантов с представителями других культур на территории военного вуза и за его пределами. Системная работа по формированию готовности курсантов к ПМКК не проводилась.

Во всех экспериментальных группах работа по данному направлению осуществлялась на основе разработанной системы формирования готовности. Помимо этого, в ЭГ 1 проверялось первое педагогическое условие, В ЭК 2 – второе условие. В ЭК 3 проверялись оба педагогических условия.

Рассмотрим основные процедуры реализации разработанной нами системы формирования готовности курсантов к ПМКК.

Нормативно-целевой и содержательный компоненты разработанной нами системы обеспечивались таким педагогическим условием, как сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности курсантов. В качестве базы для аудиторных занятий послужила учебная дисциплина «Русский язык и культура речи». Формирование у курсантов готовности к ПМКК происходит как во время лекционных, так и во время практических занятий. Например, при чтении лекции № 1.1 «Социальная роль русского литературного языка и культуры речи в военно-профессиональной сфере деятельности» преподаватель вводит основные понятия («коммуникация», «профессиональная коммуникация», «межкультурная коммуникация», «профессиональная межкультурная коммуникация», «толерантность»), а после изучения темы № 7 «Воинский речевой этикет» была проведена игра по воинском речевому этикету и воинским традициям других народов.

Внеаудиторная деятельность проводилась вне расписания учебных занятий в часы, которые отводятся на самостоятельную подготовку, военно-политическую работу, а также в рамках проведения торжественных и праздничных мероприятий на училищном уровне. В рамках реализации системы формирования у курсантов готовности в ПМКК проводились встречи личного состава с ветеранами боевых действий, военнослужащими, отличившимися при выполнении служебных обязанностей на территориях иностранных государств (Афганистан, Сирия); экскурсии; мероприятия, проводимые совместно с военнослужащими из иностранных государств; конкурсы и конференции и т. д. Реальная коммуникативная практика стимулировала у курсантов интерес к сотрудничеству с людьми разных национальностей в профессиональной и бытовой деятельности.

Таблица 2

Распределение курсантов по уровням сформированности готовности к профессиональной межкультурной коммуникации (контрольный этап)

Группы	Уровни					
	высокий	кол-во чел.	средний	кол-во чел.	низкий	кол-во чел.
Когнитивный критерий						
КГ	13%	4	73%	22	14%	4
ЭГ 1	59%	16	37%	10	4%	1
ЭГ 2	60%	9	27%	4	13%	2
ЭГ 3	53%	8	47%	7	0%	0
Деятельностный критерий						
КГ	33%	10	50%	15	17%	5
ЭГ 1	67%	18	30%	8	3%	1
ЭГ 2	53%	8	40%	6	7%	1
ЭГ 3	47%	7	40%	6	13%	2
Личностный критерий						
КГ	40%	12	43%	13	17%	5
ЭГ 1	48%	13	44%	12	8%	2
ЭГ 2	60%	9	40%	6	0%	0
ЭГ 3	60%	9	33%	5	7%	1

Осуществление организационно-деятельностного компонента разработанной нами системы обеспечивалось таким педагогическим условием, как реализация комплекса педагогических технологий. Разработанный нами комплекс включал проектную технологию, технологию визуализации информации и технологию рейтингового контроля.

Проектная технология представляется собой процесс получения курсантами знаний через выполнение проектов самостоятельно под руководством преподавателя. Основной целью применения нами данной педагогической технологии является расширение знаний о традициях, обычаях и культуре других народов, а также разработка практических рекомендаций для курсантов при осуществлении ими профессиональной межкультурной коммуникации. Среди проектов, реализуемых курсантами в рамках реализации разработанной нами системы, можно назвать «Воинские ритуалы в разных странах», «Межкультурные военные конфликты и способы их преодоления», «Национальные военные праздники» и т. д.

Технология визуализации информации применялась преподавателями в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий с целью наглядной демонстрации преподаваемого материала. Также она применялась курсантами при выполнении проектов.

Технология рейтингового контроля применяется в нескольких случаях:

1) для оценивания каждого практического занятия по дисциплине «Русский язык и культура речи»;

2) для оценивания проектной деятельности курсантов.

При подведении итогов формирующего этапа экспериментальной работы проводилась реализация оценочно-результативного компонента разработанной нами системы.

Был проведен контрольный срез с целью определения уровня результативности эксперимента по формированию у курсантов военного вуза готовности к ПМКК. Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что количество курсантов с низким уровнем сформированности готовности к ПМКК снизилось (табл. 2).

Как мы видим, в контрольной группе, в которой не проводилась систематическая работа по формированию готовности курсантов к ПМКК, показатели изменились незначительно, тогда как в экспериментальных группах процент курсантов, имеющих высокий уровень готовности к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации, вырос на 37% по когнитивному критерию, на 35% – по деятельностному критерию, на 26% – по личностному критерию. Общий уровень готовности по трем критериям представлен на рис. 2.

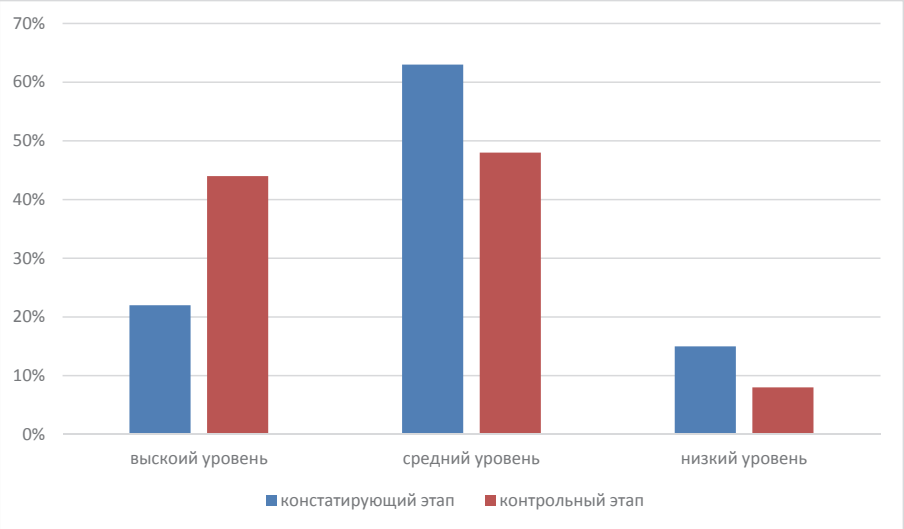


Рис. 2. Диагностика эффективности применения системы формирования готовности к ПМКК у курсантов военного вуза (в %)

Как мы видим, общие показатели высокого уровня повысились, в то время как показатели среднего и низкого уровня уменьшились. Полученные результаты доказывают эффективность разработанной нами системы формирования у курсантов готовности к ПМКК.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование готовности к профессиональной межкультурной коммуникации необходимо курсантам военных вузов РФ для дальнейшего успешного обучения и профессиональной деятельности. Перспектива дальнейших исследований видится нам в расширении содержательного наполнения разработанной системы, так как данные материалы позволят совершенствовать процесс организации всей профессиональной подготовки в военном вузе.

Библиографический список

1. Фабрика И.Г. *Развитие готовности студентов к межкультурной коммуникации в образовательном процессе вуза физической культуры*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2010.
2. Дементьева И.С. Критерии сформированности готовности к профессиональному иноязычному общению. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 2: 82–90.
3. Яшникова Н.В. Критерии и показатели сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2022; № 2 (62): 198–204.

4. Агаева А.В. *Формирование коммуникативной готовности к профессиональной деятельности студентов – юристов в вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тула, 2013.
5. Караваев А.Ф. Психолого-педагогические условия обеспечения подготовки курсантов. *Вестник Томского государственного университета*. 2006; № 292-1: 211–218.
6. Николаев С.А. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной готовности курсантов военного вуза. *Гуманитарные научные исследования*. 2021; № 2 (114): 5–8.

References

1. Fabrika I.G. *Razvitie gotovnosti studentov k mezhkul'turnoj kommunikacii v obrazovatel'nom processe vuza fizicheskoj kul'tury*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2010.
2. Dement'eva I.S. Kriterii sformirovannosti gotovnosti k professional'nomu inoyazychnomu obscheniyu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 2: 82-90.
3. Yashnikova N.V. Kriterii i pokazateli sformirovannosti gotovnosti kursantov k professional'no orientirovannoj inoyazychnoj kommunikacii. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 2 (62): 198-204.
4. Agaeva A.V. *Formirovanie kommunikativnoj gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti studentov – yuristov v vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tula, 2013.
5. Karavaev A.F. Psihologo-pedagogicheskie usloviya obespecheniya podgotovki kursantov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; № 292-1: 211-218.
6. Nikolaev S.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj gotovnosti kursantov voennogo vuza. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2021; № 2 (114): 5-8.

Статья поступила в редакцию 21.03.23

УДК 372.893 + 37.0257 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-146-149

Kostryukova A.I., *postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: kostrykova109@gmail.com*

HISTORICAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE. The relevance of the article is justified by the increasing role of historical education, the transition to the updated Federal State Educational Standards of basic general and secondary general education, which approved a wide range of subject, meta-subject and personal education results. The author examines problems faced by the participants of the educational process in the framework of the development of the subject "History", and shows the importance of their solutions for the preparation of the student for the representation of historical knowledge in speech. The article identifies difficulties related to historical science, the content of historical education and curricula, teaching methods and practices, as well as those related to the characteristics and needs of students, through which the author justifies the use of tasks of a communicative nature. Examples of such tasks are given. The presented material will make it possible to use the challenges of modernity as a resource for the effective achievement of a triune set of educational results (subject, meta-subject, personal).

Key words: **historical education, communicative competence, communicative and genre skills, teaching methods, tasks of communicative nature**

А.И. Кострюкова, *аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: kostrykova109@gmail.com*

ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность статьи обоснована повышением роли исторического образования, переходом на обновленные федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования, в которых утвержден широкий спектр предметных, метапредметных и личностных результатов образования. Автор рассматривает проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в рамках освоения предметной области «История», и показывает значимость их решения для подготовки школьника к репрезентации исторических знаний в речи. В статье обозначены затруднения, связанные с исторической наукой, содержанием исторического образования и учебных программ, методикой и практикой преподавания, а также с особенностями и потребностями обучающихся, через которые автор обосновывает применение заданий коммуникативного характера. Приведены примеры таких заданий. Представленный материал позволит использовать вызовы современности как ресурс для эффективного достижения триединого комплекса результатов образования (предметных, метапредметных, личностных).

Ключевые слова: **историческое образование, коммуникативная компетенция, коммуникативно-жанровые умения, методика преподавания, задание коммуникативного характера**

Актуальность вопросов повышения качества исторического образования вызвана особой значимостью этой области для общества, фактически наблюдаемым снижением интереса обучающихся к предмету «История», а также внедрением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов. В нашем обществе вопросы исторического образования, исторической памяти, исторической политики государства всегда являлись объектом повышенного общественного внимания [1]. В настоящее время актуальность данной области образования в России возрастает. Так, в начале февраля 2023 года Министерство науки и высшего образования утвердило концепцию преподавания курса «История России» для неисторических специальностей в вузах в количестве 144 академических часов. Как отметил глава Минобрнауки России Валерий Фальков, «история как наука и учебная дисциплина формирует отношение общества к своему прошлому, учит по-новому смотреть на настоящее, формирует целостное мировоззрение» [2]. Именно в рамках изучения истории формируются такие личностные результаты, как гражданственность, патриотизм, культурная самоидентификация, ценности своего государства и уважительное отношение к традициям других народов. Данные качества не только присущи личности в целом. Они выражаются в поведении школьника, в том числе и в речевом. В то же время школа, закладывающая основы исторического образования, сегодня сталкивается с целым рядом затруднений, негативно влияющих на эффективность достижения предметных и личностных результатов.

Целью нашей работы будет представить анализ проблем школьного исторического образования в качестве ресурса для использования заданий коммуникативного характера на уроках истории. Задачи нашей работы: 1) выделить группы вызовов современного школьного исторического образования; 2) осуществить анализ каждой группы с точки зрения возможности использования заданий коммуникативного характера; 3) привести примеры заданий коммуникативного характера для уроков истории. Научная новизна нашей работы заключается в том, что мы предлагаем отталкиваться от коммуникативного аспекта предметной области «История» для максимизации эффективности изучения данного предмета. Мы полагаем, что упор на метапредметные умения, в том числе коммуникативную компетенцию, послужит интенсификации образовательного процесса и окажет положительное воздействие на качество образования. Перспективой дальнейшей работы мы ставим разработку комплекса коммуникативных заданий на основе фактологического материала для использования в преподавании.

Рассмотрим проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в рамках освоения предметной области «История», и покажем значимость их решения для подготовки школьника к репрезентации исторических знаний в речи. Все затруднения можно разделить на четыре большие группы:

1. Вопросы, связанные с исторической наукой.
2. Вопросы содержания исторического образования и учебных программ.
3. Вопросы методики преподавания.
4. Вопросы, связанные с особенностями и потребностями обучающихся.

Раскроем последовательно вызовы исторического школьного образования в вышеуказанных зонах, которые можно и нужно использовать как ресурс развития коммуникативной компетенции школьников.

История как наука представляет собой весьма сложную область научного знания. Изучая прошлое человечества, исследователи опираются на исторические источники, характеризующие отдельные факты, процессы или явления. Как пишет Н.В. Асонов, «недостаток информационного ресурса и сложность самого исторического поля, включающего в себя все сферы общественной жизни, не поддающиеся всестороннему и детальному осмыслению, может возмещаться только за счет эрудиции историка как эксперта широкого уровня и его научного чутья» [3, с. 45]. Следовательно, школьник получает знания в области истории не

только из учебников, но и из текстов других жанров: документов, статей и писем. Во многих из них отражены результаты действия субъективных факторов, связанных с уникальностью личности автора и стоящих перед ним задач. Это приводит к существованию различных мнений относительно тех или иных вопросов, противоречивости исторических фактов. Ученик, знакомясь с текстами, попадает в определенное дискуссионное поле. Присоединяясь к той или иной точке зрения, он должен подбирать аргументы, выстраивать текст в форме рассуждения, обеспечивать логичность и точность собственных выводов.

Другая проблема исторической науки связана ее идеологизацией. Именно политическая составляющая истории как науки играет главенствующую роль в историческом образовании. Как метко выразился Н.В. Асонов, «тема устройства, захвата и удержания власти, включая проблему образования, развития и гибели политических институтов, главным из которых является государство, красной нитью идет по всей учебной литературе» [3, с. 46]. А в таком ракурсе невозможно отстраненное объективное освещение событий. Следовательно, и школьнику необходимо научиться использовать в собственных высказываниях оценочные средства. Выявляя причинно-следственные связи, историческая наука неизменно отвечает на вопросы «кто был виноват?» и «что следовало делать?». При этом история любого государства выстраивает противопоставление «своих» и «чужих». Исследователи и авторы исторических источников неизменно дают оценки на линии «свой» – «чужой», которые в современной публицистике выражаются с помощью определенной системы языковых средств: оценочной лексики, политических метафор, прецедентных текстов и под.

Необходимость обучения на уроках истории дискуссионной речи, в которой представлены четкие, логично выстроенные аргументы, конкретные оценки предмета речи, необходимо. В современном информационном многополярном мире представление застывшей исторической «истины», единой точки зрения на факты прошлого недопустимо. Такая однобокость исторической науки не может не влиять (отрицательно) на личностные результаты образования.

Таким образом, нахождение золотой середины в отборе содержания научных исторических знаний, на которых базируются образовательные программы, – одна из важнейших задач современного исторического образования. Решением этой проблемы активно занимаются отечественные историки и методисты.

Так в 90-е годы произошел переход от формационного к цивилизационному подходу в изучении истории, рассматривающему исторический процесс как смену культур. Знакомство с цивилизационным подходом предполагает освоение учащимися особого метода анализа событий и явлений прошлого, высокий уровень обобщения, синтез, широкое применение сравнительно-исторического метода [4]. Это, безусловно, способствует формированию многомерного видения истории, утверждению многовариантного подхода к прошлому, стимулирует развитие гибкого, самостоятельного, свободного и творческого мышления школьников, а также требует пересмотра подходов к образовательной деятельности. С внедрением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОСов) в требованиях к результатам образования появилось формирование коммуникативной компетентности, а также умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачами коммуникации, компетентное владение устной и письменной речью. В настоящее время идет очередная модернизация всего школьного образования по обновленным ФГОСам и утвержденной в 2022 году федеральной образовательной программе. В данных документах еще больший упор сделан на таких результатах образования, как овладение универсальными учебными коммуникативными действиями, работа с информацией, овладение языковой и читательской культурой.

Требования к коммуникативно-речевым результатам освоения истории выражены в контрольно-измерительных материалах, прежде всего это ВПР, ОГЭ и ЕГЭ.

ВПР по истории обучающиеся пишут ежегодно с 5 по 8 класс, а также в 11 классе. Она включает разноплановые задания: работу с иллюстрациями, историческими картами, памятниками культуры, датами, терминами, персоналиями, анализ исторических фактов, выявление причинно-следственных связей, сопоставление событий истории России и всеобщей истории, а также значимые события новейшей истории либо истории родного края. При этом все задания построены на фактологическом материале, который ребенок должен удерживать в памяти, и на необходимости развернуто изложить свою точку зрения.

Часть 2 ОГЭ по истории содержит 7 заданий с развернутым ответом. Данные задания требуют от обучающегося составление связных высказываний. Они предполагают письменный анализ исторической ситуации либо исторических источников, соотнесение общих исторических процессов и отдельных фактов, выявление общности и различия сравниваемых исторических событий и явлений, решение учебных задач с использованием данных различных текстов, схем, иллюстративного или статистического материала [5].

Также школьнику необходимо объяснять своё отношение к наиболее значительным событиям и личностям истории России и всеобщей истории, достижениям отечественной и мировой культуры.

ЕГЭ по истории, в свою очередь, содержит задания, требующие умения составлять тексты по заданным критериям. Например, осуществление внешней и внутренней критики исторического источника, в том числе определение степени его достоверности, использование исторических сведений для аргументации в ходе дискуссии. Так, задания 13 и 14 предполагают проведение атрибуции исторического источника, привлечение исторических знаний для анализа проблематики источника. В задании 17 необходимо провести сопоставительный анализ двух исторических источников, на основе которого сделать выводы об описанном событии, а также извлечь информацию из источников по заданному критерию. Задание 20 проверяет умение сравнивать исторические события, процессы, явления. Задание 21 проверяет способность формулировать аргументы для представленной точки зрения.

Таким образом, проверочные работы по истории предполагают владение школьником определенными жанровыми и коммуникативными умениями:

I. Умения коммуникативного взаимодействия с помощью языковых средств.

II. Умения информационно-содержательного характера, обеспечивающие содержательную сторону текста.

III. Структурно-композиционные умения, обеспечивающие правильное построение текста.

IV. Умения использовать языковые средства [6].

На наш взгляд, для достижения вышеуказанных образовательных результатов требуется выполнение специальных заданий:

1) аналитическая работа с фактологическим материалом в учебных текстах и исторических источниках;

2) работа с языковыми средствами и типологическими особенностями текстов разных жанров;

3) продуцирование собственных текстов в разных жанрах.

Однако проблемным остается и вопрос учебно-методических комплектов. При написании учебника важен учет трех составляющих: дидактики, психологии и методики. Это означает, что учебник должен давать знания (чему-то учить), отвечать психологическим и возрастным особенностям учащихся, быть хорошо методически построенным. Методический аппарат учебника должен быть таким, чтобы он давал возможность учителю на уроке организовать разнообразные виды деятельности, формирующие различные типы умений [7].

Несмотря на обилие разработанных учебных пособий, государственная школа ограничена федеральным перечнем учебников. Так, на 2022–2023 гг. по всеобщей истории в перечне присутствуют 3 линии УМК: от издательства «Русское слово-учебник» коллектива авторов под общей редакцией С.П. Карпова, а также от издательства «Просвещение» предметная линия «Сфера» под редакцией В.Р. Мединского и линия А.А. Вигасина – О.А. Сорока-Цюпы. По истории России в перечне также 3 линейки: от издательства «Русское слово-учебник» под редакцией Ю.А. Петрова и от издательства «Просвещение» под редакцией А.В. Торкунова и под редакцией В.Р. Мединского.

Анализ названных предметных линий показывает, что работать с ними порой тяжело как учителю, так и ученику. Обилие предметного материала, несоответствие стиля изложения возрастным особенностям обучающихся, использование выражений и терминов, требующих дополнительного разъяснения со стороны учителя, изложение исторических фактов без связи с жизненным опытом школьников и практическим применением – это лишь небольшая доля нареканий к современным УМК со стороны участников образовательного процесса.

Рассмотрим задания жанрово-коммуникативного характера, представленные в данных УМК. Наибольшая доля вопросов и заданий приходится на формирование предметных умений, таких как «рассказывать об исторических событиях, явлениях, процессах», т. е. усвоение непосредственно фактологического материала и его репрезентация. В среднем на долю изложения фактов приходится 30% заданий. В 5 классе доля данных вопросов выше в связи с большим объемом нового материала и несформированностью более сложных умений. Также к предметным умениям относятся «овладение историческими терминами и понятиями», которое занимает 10–14% заданий, и «умение читать и анализировать исторические карты и схемы» – 6–8%.

К метапредметным результатам обучения приводят задания на работу с информацией. Это, например, упражнения на преобразование информации: создание планов, конспектов, таблиц, схем, презентаций на основе текста параграфа и дополнительных источников – 3–8% от общего числа (возрастают по мере формирования умений), также на умение анализировать текст исторических источников (исторических документов и трудов ученых) – 4–11%, умение анализировать визуальные источники информации (изображения, вещи, здания, предметы искусства), на которое направлено 4–9% от общего количества заданий. На проведение сравнительного анализа исторических событий, явлений, процессов в разные эпохи, в разных странах направлено от 4 до 9% от общего количества заданий (возрастает от класса к классу).

На формирование коммуникативных метапредметных умений в той или иной степени направлены все задания УМК, кроме работы с историческими картами, т. к. все эти задания предполагают работу с языковыми средствами: чтение, понимание, говорение, письмо. В то же время доля письменных заданий (создание планов-таблиц и написание текстов) несравненно мала по отношению к устным (в среднем соотношение 10/80%). Умению определять и аргументировать свою или предложенную точку зрения посвящено 13–18% заданий, конструктивно взаимодействовать с одноклассниками и педагогами, вести дискуссию – всего 1–4% заданий.

Задания коммуникативно-жанрового характера по созданию собственных текстов занимают в среднем 5%, носят разноплановый характер, предполагают создание обучающимися текстов разных жанров на основе фактологического ма-

териала (сообщение, краткая биография, заметка, эссе, письмо, рассказ, диалог и др.). Примеры заданий:

«Опишите рисунок «Нападение саблезубого тигра» по плану»;

«*Составьте рассказ об одном из сражений греков с персами от имени участника этого сражения*»;

«*Подготовьте сообщение об одном из чудес света (используйте ресурсы Интернета)»;*

«Напишите в тетради короткое эссе на тему «Роль Руси в международной торговле 9–12 вв.»»;

«Составьте диалог, опираясь на иллюстрацию»;

«Напишите отзыв о повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» (или об одноименном фильме)»;

«Опишите в форме письма родным впечатления бедного провинциального дворянина, впервые попавшего на ассамблею»;

«Подготовьте статью для электронного издания на тему «Эрнст Бирон – мифы и правда»;

«Изложите версию гибели Ивана Антоновича в виде доклада коменданта Шлиссельбургской крепости на имя монарха».

Подобные задания неравномерно распределены по всему учебному материалу в каждом классе, т. е. не представляют собой системы, не предусматривают предварительные речевые упражнения, не содержат ни теоретического текстоведческого материала, ни методических рекомендаций по выполнению.

Именно отсутствие систематичности в речевой работе с фактологическим материалом приводит к трудностям при выполнении коммуникативных заданий УМК и проверочных работ.

Нельзя не остановиться на проблеме методики преподавания истории в современной школе. В последние годы сделан большой скачок в этом направлении. Разработаны теоретические основы эффективных образовательных технологий, таких как, например, развивающее обучение, проблемное обучение, проектное обучение, разнообразные формы групповой работы, кейс-технологии, геймификация, творческие мастерские. Все эти методы можно успешно применять в преподавании истории для получения предметных, метапредметных и личностных результатов. Однако в практике преподавания истории в школе до сих пор преобладает монолог учителя. И на это есть много причин.

Во-первых, отсутствие методических разработок по курсу истории, включающих системную работу по формированию всего комплекса результатов исторического образования, заявленных во ФГОСах. В этих условиях разработка методики лежит на плечах конкретного учителя.

Во-вторых, практикующие педагоги лишь поверхностно знакомы с современными технологиями. Сопровождение образовательного процесса муниципальными методическими центрами зачастую формальное. Курсы повышения квалификации, призванные оказывать методическую поддержку педагогу, переведены в режим дистанционной работы, т. е. вместо живого общения с наставниками учителям предлагается просмотр видеолекций, вебинаров, массовые онлайн-консультации. Данные вебинары зачастую идут во время учебного процесса, так что учитель должен одновременно учить и учиться, без отрыва от работы. Обилие проверочных тестов, отчетов, мониторингов, обязательное участие в волонтерских акциях, социальных проектах и патриотических мероприятиях при работе на 1,5–2 и более ставки вовсе не способствует повышению качества преподавания. Педагоги, особенно учителя истории, сегодня нуждаются в современных комплексных методических разработках, не требующих больших ресурсов на изучение и реализацию.

И последняя группа проблем связана с личностными особенностями современных школьников. Сюда входит, во-первых, проблема мотивации получения качественного школьного образования в целом и полное непонимание практической пользы изучения истории в частности. Да, есть школьники, живо интересующиеся историей, но для большинства обучающихся история представляется абсолютно бесполезным набором фактов прошлого. Даже в том случае, когда ученики выбирают историю в качестве предмета для сдачи ЕГЭ, натаскивание на экзаменационные задания становится единственной целью изучения предмета.

Еще одной особенностью обучающихся является так называемое «клиповое мышление», т. е. привычка воспринимать информацию с помощью короткого, очень выразительного образа. Такое мышление является способом приспособления мозга к переизбытку информации. Однако оно губительно сказывается на успешности усвоения предметных результатов обучения, т. к. характеризуется поверхностностью, образностью, интуитивностью. Ребенок с клиповым мышлением не способен мыслить системно, а значит – и окружающее он воспринимают мозаично, не целостно, а обрывочно, часто отвлекается от темы и быстро забывает то, чему его недавно учили [8]. Дети с клиповым мышлением нуждаются в заданиях, которые связывают изучаемый материал ассоциативными связями с их жизненным опытом. При этом задание должно выражаться в ярком образе коммуникативной ситуации, реальной или воображаемой.

Одно из средств повышения мотивации и компенсации особенностей восприятия информации школьников, на наш взгляд, – коммуникативные задания, предполагающие работу с историческим документом. Примером такого задания может стать «диалог культур». При работе с историческим источником обучающимся предлагается организовать беседу с автором этого документа. Для выполнения задания необходимо провести изучение источника, определить образ автора, его коммуникативные задачи, т. е. увидеть за текстом живого человека. Далее, составив образ адресата и проведя анализ используемых языковых средств, оценить, насколько автору удалось реализовать коммуникативные задачи.

Вторым этапом работы по заданию будет составление реплик школьника к диалогу с автором текста. Это могут быть уточняющие вопросы, выражение эмоций от знакомства с текстом или сообщение фактов, необходимых для автора источника. Важно, что реплики должны быть связаны с текстом, уместны в данной коммуникативной ситуации, значимы для самого школьника.

Третьим, наиболее сложным этапом может стать составление ответных реплик от имени автора исторического документа. В этом случае школьнику необходимо максимально аутентично сохранить стиль изложения, языковые средства, учесть нравы эпохи, ценности, мировоззрение того социального слоя, к которому принадлежит автор текста.

Пример формулировки такого типа задания: *«Сенсация! Российские ученые изобрели Исторнет – информационно-коммуникационную сеть, позволяющую передавать информацию во времени. А вот и первое сообщение от неизвестного исторического пользователя! Ознакомьтесь с текстом. Кто его мог составить? Для каких целей? Что бы Вы хотели написать автору послания? Будьте предельно вежливы и корректны, чтоб оставить хорошее впечатление о российских школьниках 21 века в истории. Как Вы думаете, какой ответ Вы могли бы получить на ваше послание?»*

Учителя истории, как никто другой, сталкиваются с проблемой нехватки жизненного опыта и узкого кругозора школьников. История охватывает огромный пласт общественных отношений в разных сферах жизни, а современные «домашние» дети зачастую не имеют ни малейшего представления об элементарных вещах. Сегодняшние школьники в подавляющем большинстве не читают книг, не смотрят исторические фильмы, новостные передачи, не проявляют интереса к музеям, они ограничены даже в живом общении. Как можно обсуждать с детьми проблемы аграрного общества и крестьянский вопрос, если они ни разу не были в деревне?! Или, например, трудности рабочего класса, если они не имеют опыта никакого физического труда, а иногда не интересуются даже, кем и как трудятся их родители? В решении этой проблемы помогает работа с документами и иллюстративным материалом на коммуникативной основе. Например, составление текстов-описаний. Это может быть сочинение-описание по картине или бытовая зарисовка на основе анализа текста. Важно, чтобы школьник собрал все мелкие детали в единый образ. Задание должно отвечать условиям доступности и актуальности для школьника, охватывать культурно-исторические реалии изучаемой эпохи и региона.

Примеры формулировки задания: *«В ваше дизайнерское агентство поступил заказ на дачный домик в стиле крестьянской избы XVII века. Составьте подробное описание дизайн-проекта для заказчика, аргументируя необходимость всех предлагаемых деталей интерьера»*.

Данное задание выражает практическую применимость исторических знаний в одной из значимых для школьников профессиональных областей. В следующем примере отразим возможность творческо-поисковой деятельности для актуализации исторической компетентности и аргументации выводов: *«Перед вами портреты людей, ожидающих аудиенции недавно назначенного губернатора. Рассмотрите внимательно черты их облика и предположите, о чем будет просить нового наместника каждый из них»*.

Таким образом, мы показали на примерах коммуникативных заданий способы консолидации достижения триединого комплекса результатов предметной области история в условиях вызовов современности.

Безусловно, история остается одним из важнейших предметов школьного образования. Сверхзадача и важнейшая функция исторического образования в средней школе есть формирование духовной культуры человека. Как заметила Екатерина Щербакова, «история несет в себе такое количество культурного багажа, которое обязан освоить любой человек, что относиться к ней как к ненужному предмету нельзя» [9]. Хороший учитель может донести до учеников пользу исторического образования, привести параллели с современной школьникам действительностью, научить выстраивать причинно-следственные связи, оценивать существующие экономические, политические, культурные реалии по отношению к прошлому и прогнозировать их развитие в будущем, а также заразить своим интересом, подать материал в виде игры, практического задания, развернуть жаркую дискуссию. И все это невозможно без активизации коммуникативной компетенции школьников на основе обращения к историческому знанию. Предложенный нами механизм коммуникативных заданий призван облегчить работу педагога в достижении предметных, личностных и метапредметных умений учащихся.

Библиографический список

1. *Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов:* коллективная монография. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2014; Ч. 1.
2. Новости Министерства науки и высшего образования от 02.02.2023. *Официальный сайт Минобрнауки России*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/63748/

3. Асонов Н.В. История как наука. *Власть*. 2018; № 2: 45–48.
4. Ерохина М.С. Цивилизации прошлого: учебный материал и методические рекомендации к урокам. *Метаморфозы истории*. 1997: 30–41.
5. Агаркова М.И. Место исторической личности в школьных учебных пособиях по истории Отечества. *Журнал исторических, политологических и международных исследований*. 2018; № 1 (64): 18–27.
6. Лосева С.М. *Формирование коммуникативно-речевых умений у младших школьников с задержкой психического развития в процессе овладения устной текстовой деятельностью*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
7. Саплина Е.В. Проблемы исторического образования. *Вопросы образования*. 2005; № 2: 173–185.
8. Еделькина С.В. Клиповое мышление как форма мышления современного школьника. *Инфоурок*. Available at: https://infourok.ru/klipovoe-myshlenie-kak-forma-myshleniya-sovremennogo-shkolnika-4668811.html
9. Точка зрения. Проблема преподавания истории России в школе. *Постнаука*. Available at: https://postnauka.ru/talks/29997

References

1. *Aktual'nye problemy prepodavaniya istorii v obrazovatel'nyh organizaciyah razlichnyh tipov:* kollektivnaya monografiya. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014; Ch. 1.
2. Novosti Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya ot 02.02.2023. *Oficial'nyj sajt Minobrnauki Rossii*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/63748/
3. Asonov N.V. Istoriya kak nauka. *Vlast'*. 2018; № 2: 45-48.
4. Erohina M.S. Civilizacii proshlogo: uchebnyj material i metodicheskie rekomendacii k urokam. *Metamorfozy istorii*. 1997: 30-41.
5. Agarkova M.I. Mesto istoricheskoj lichnosti v shkol'nyh uchebnyh posobiyah po istorii Otechestva. *Zhurnal istoricheskih, politologicheskih i mezhdunarodnyh issledovanij*. 2018; № 1 (64): 18-27.
6. Loseva S.M. *Formirovanie kommunikativno-rechevyh umenij u mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya v processe ovladeniya ustnoj tekstovoj deyatel'nost'yu*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
7. Saplina E.V. Problemy istoricheskogo obrazovaniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2005; № 2: 173-185.
8. Edel'kina S.V. Klipovoe myshlenie kak forma myshleniya sovremennogo shkol'nika. *Infourok*. Available at: https://infourok.ru/klipovoe-myshlenie-kak-forma-myshleniya-sovremennogo-shkolnika-4668811.html
9. Tochka zreniya. Problema prepodavaniya istorii Rossii v shkole. *Postnauka*. Available at: https://postnauka.ru/talks/29997

Статья поступила в редакцию 21.03.23

УДК 372.853 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-149-152

***Kochergina N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Biotechnological University (Moscow, Russia), E-mail: kachergina@mail.ru*
***Mashinyan A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, National Research University "MPEI" (Moscow, Russia), E-mail: mash404@mail.ru*

APPROACHES TO THE STUDY OF PHYSICAL FIELDS IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS. The article reveals a problem of forming ideas about physical fields and approaches to their study in the course of general physics at a technical university. Definitions of physical fields (gravitational, electromagnetic, etc.) in textbooks on general physics are based on the concept of "matter" and are often descriptive. The authors propose a definition of a physical field, in which a physical object acts as a generic concept, and species differences are interpreted due to the field's connections with fundamental physical interactions, mathematical fields and space-time theories. The article analyzes the content and negative consequences of the use of an inductive approach to the formation of ideas about physical fields. The deductive approach to the formation of ideas about physical fields is revealed, the problems of its application in the practice of teaching general physics are revealed. Due to the unity in the study of each physical field, the deductive approach allows students to increase their understanding of specific physical fields, gain more solid knowledge about them, and reduce the time spent studying each physical field.

Key words: **physical field, fundamental physical interactions, mathematical fields, space-time theories, generic definitions, inductive approach, deductive approach**

***Н.В. Кочергина**, д-р пед. наук, проф., Российский государственный биотехнологический университет, г. Москва, E-mail: kachergina@mail.ru*
***А.А. Машиньян,** д-р пед. наук, проф., Национальный исследовательский университет «МЭИ», г. Москва, E-mail: mash404@mail.ru*

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В статье раскрывается проблема формирования представлений о физических полях и подходах к их изучению в курсе общей физики технического вуза. Определения физических полей (гравитационного, электромагнитного и др.) в учебниках по общей физики опираются на понятие «материя» и часто являются описательными. Авторы предлагают определение физического поля, в котором в качестве родового понятия выступает физический объект, а видовые отличия интерпретируются за счет связей поля с фундаментальными физическими взаимодействиями, математическими полями и теориями пространства-времени. В статье проанализированы содержание и негативные последствия применения индуктивного подхода к формированию представлений о физических полях. Раскрыт дедуктивный подход к формированию представлений о физических полях, выявлены проблемы его применения в практике обучения общей физики. За счет единства к изучению каждого физического поля дедуктивный подход позволяет повысить понимание студентами конкретных физических полей, получить более прочные знания о них, сократить время на изучение каждого физического поля.

Ключевые слова: **физическое поле, фундаментальные физические взаимодействия, математические поля, теории пространства – времени, родовидовые определения, индуктивный подход, дедуктивный подход**

Физические объекты занимают все уровни Вселенной (микромир – 10^{-8}-10^{-18} м, макромир – 10^{-7}-10^{7} м, мегамир – 10^{8}–10^{26} м) и движутся с огромными скоростями. Конечно самая большая скорость – это скорость света (300 000 км/с), но наряду с ней поражает воображение тот факт, что все люди движутся вместе с Землей вокруг Солнца со скоростью 35 км/с, а Солнечная система движется вокруг центра Галактики со скоростью 700 тыс. км/с. Во всем этом многообразии физических объектов и скоростей выделяются физические поля. Существуют разные трактовки первичности: вещество или поле, но никто не сомневается, что физическое поле – это физический объект, который может существовать независимо от вещества.

Однако физическое поле обладает рядом специфических свойств: оно характеризуется протяженностью в пространстве и во времени, в то же время ненаглядно и неосязаемо. Это создает трудности в понимании физического поля и в школе, и в вузе. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования 18 студентов (выборка создавалась случайным образом), проведенные на 1 курсе РОСБИОТЕХа. Студентам предложили 3 вопроса:

1. Что Вы понимаете под физическим полем?
2. Какие физические поля Вы знаете?
3. Какие законы, описывающие физические поля вам известны?

Результаты анкетирования представлены на диаграмме.

На первый вопрос 6 человек ответили, что физическое поле – это вид материи, 7 человек – пространство, 3 человека – поле сил и 2 человека привели нефизический ответ. На второй вопрос 10 студентов указали гравитационное и электромагнитное поле, 3 человека – добавили еще поле ядерных сил, 2 человека привели нефизические ответы, и 3 человека затруднились с ответом. На третий вопрос 4 студента записали закон Кулона, 1 человек привел неверный ответ, и 11 человек затруднились с ответом. Исходя из полученных результатов, можно сделать выводы о том, что выпускники школ имеют поверхностные знания о физических полях, а на количественном уровне их представления ограничиваются электростатическим полем.

Физические поля имеют огромное значение для развития экономики: целые отрасли промышленности работают на основе знаний о полях, например,

энергетика развивается на основе знаний об электромагнитном поле, космически отрасль – на основе представлений о гравитационном поле. А.А. Лучин в связи с этим писал: «Физические поля являются не только великой тайной природы, но и знания о них дадут новые возможности и энергетические ресурсы миру» [1]. Трудности в понимании физических полей, с одной стороны, и необходимость в их изучении, с другой, – противоречие, которое позволяет утверждать актуальность проблемы формулировки определения физического поля и поиска эффективных подходов к формированию представлений о физических полях у студентов технических вузов.

Цель исследования: сформулировать научное родовидовое определение физического поля, выявить и обосновать наиболее эффективный подход к формированию у студентов представлений о физических полях. Для реализации цели были сформулированы задачи:

1. Проанализировать представления о физическом поле в научной и учебной литературе, сформулировать родовидовое определение физического поля.
2. Охарактеризовать индуктивный подход к изучению физических полей.
3. Раскрыть и обосновать дедуктивный подход к изучению физических полей.

При решении первой задачи мы убедились в том, что в большинстве учебных пособий по общей физике, в том числе в основном для инженерно-технических направлений учебнике Т.И. Трофимовой, поле интерпретируется как форма существования материи. Называются виды физических полей, в соответствии с фундаментальными физическими взаимодействиями «все взаимодействия осуществляются посредством полей, например, гравитационных, электромагнитных, полей ядерных сил» [2]. Неразрывная связь поля и вещества, а также различия в их свойствах рассматриваются по мере изучения курса.

Наряду с этим в Википедии приводится следующее определение физического поля: «Поле в физике – физический объект, классически описываемый математическим скалярным, векторным, тензорным, спинорным полем, подчиняющимся динамическим уравнениям (уравнениям движения, называемым в этом случае уравнениями поля)» [3]. По своей структуре данное определение указывает на ближайший род – физический объект – и на различные способы математического описания поля. Таким образом, в данном определении не указаны видовые отличия поля от вещества, т. е. оно не является в полном смысле родовидовым определением.

Точные с точки зрения физики представления о физическом поле приводятся в пособии [4]. «Под полем в физике понимают физический объект, классически описываемый некоторой динамической физической величиной, называемой полевой переменной, определенной во всех точках пространства и принимающей разные значения в разных точках пространства, к тому же меняющейся со временем» [4]. В качестве полевой переменной, по мнению этих авторов, выступают такие физические величины, как потенциал (скалярный, векторный, тензорный) и напряженность. Авторы указывают на взаимосвязь полей и фундаментальных физических взаимодействий. Согласно концепции поля, частицы, участвующие в каком-либо взаимодействии (например, электромагнитном или гравитационном), создают в каждой точке окружающего их пространства особое состояние поля – поле сил, проявляющееся в силовом воздействии на другие частицы, помещаемые в какую-либо точку этого пространства.

Проанализировав все рассмотренные определения и принимая во внимание, что формальной логике научным считается определение, сформулированное с указанием на ближайший род и видовые отличия, мы предлагаем следующее определение: под физическими полями понимаются физические объекты, характеризующиеся непрерывностью в пространстве и времени, основанные на фундаментальных физических взаимодействиях. В этом определении есть указание на ближайший род – физический объект, видовые отличия поля от вещества – непрерывность во времени и пространстве и логическую основу для выделения разных видов физических полей – фундаментальные физические взаимодействия. Сформулированное таким образом определение составляет научную новизну исследования.

При решении второй задачи была приведена характеристика наиболее распространенного индуктивного подхода к изучению физических полей. Данный подход предполагает изучение конкретных физических полей, затем постепенное обобщение знаний о них. Индуктивный подход реализуется в 4 этапа:

1. Изучаются частные случаи физических полей: сначала гравитационное, затем электростатическое, магнитное, стационарное электрическое (в теме «Постоянный ток») и, наконец, переменное электрическое и магнитное, формулируется представление о едином электромагнитном поле.

2. В квантовой физике упоминается поле ядерных сил, хотя полевые характеристики не рассматриваются, что обусловлено преобладанием корпускулярных свойств над волновыми для микрообъектов.

3. Формулируются обобщения, а именно: проводятся аналогии между характеристиками гравитационного и электростатического полей, используются обобщающие таблицы.

4. Обобщение на уровне системы уравнений Максвелла проводятся при завершении изучения электромагнитного поля. И, сформулировав эти уравнения, авторы учебников возвращаются к частным случаям, показывают, как эти уравнения будут выглядеть применительно к электростатическому и стационарному магнитному полям.

При таком подходе обнаруживается много пробелов в физических знаниях и некорректных моментов в изложении полевой проблематики. Укажем только некоторые из них. В теме «Постоянный электрический ток» стационарное электрическое поле практически не рассматривается, оно представлено как поле сторонних сил. Такая трактовка далека от связи с фундаментальными физическими взаимодействиями. Графическое представление стационарного электрического поля с указанием силовых линий внутри и на поверхности проводника при таком подходе отсутствует во многих учебных пособиях по общей физики, например, в учебнике Т.И. Трофимовой [2]. В нем обобщающие таблицы создаются только для гравитационного и электростатического полей, что явно недостаточно. Складывается впечатление, что физические поля различны по своей природе.

Индуктивный подход применяется и в школьном курсе физике, никакой другой подход в этом случае невозможен из-за соблюдения принципа доступности изложения. И, как было показано выше, он позволяет сформулировать отрывочные представления о физических полях. Такой подход требует специальной методической работы учителя по проведению обобщения на всех уровнях, вплоть до системы уравнений Максвелла, записанной без математических формул (в случае с электромагнитным полем).

При решении третьей задачи – создание и обоснование дедуктивного подхода к изучению физических полей – были выделены его этапы:

1. Формируются представления о фундаментальных физических взаимодействиях и связи с ними физических полей.

2. Вводятся представления о скалярных и векторных физических полях на примере абстрактного физического поля, которое изображаются в виде силовых линий, иллюстрирующих направление воздействия полевых сил.

3. Формируются понятия математического поля (градиента скалярного поля, потока векторного поля, дивергенции, циркуляции векторного поля по произвольному контуру, ротора), позволяющие получить полные представления об абстрактном поле.

4. Для каждого конкретного физического поля (гравитационного, электромагнитного и разных его видов) записываются уравнения с использованием этих операторов.

5. Показывается связь физических полей с теориями пространства – времени (общей и специальной теорией относительности).

На первом этапе следует обсудить общие сведения о фундаментальных физических взаимодействиях и о связи физических полей. Физические поля связаны с фундаментальными физическими взаимодействиями: гравитационными, электромагнитными, сильными и слабыми. Гравитационные взаимодействия свойственны для всех имеющих массу объектов, радиус их действия равен бесконечности, а относительная сила принята за единицу. Гравитационные взаимодействия описывает общая теория относительности. А в современной квантовой теории гравитационные взаимодействия переносятся гипотетическими частицами – гравитонами.

Электромагнитные взаимодействия проявляются у всех объектов, имеющих электрический заряд, радиус их действия тоже равен бесконечности, а относительная сила равна 10^{36}. Электромагнитные взаимодействия изложены в классической электродинамике, а в современном варианте – в квантовой электродинамике. С точки зрения квантовой теории магнитное взаимодействие переносится фундаментальным безмассовым бозоном – виртуальным фотоном.

Сильное взаимодействие связывает атомное ядро, в современной интерпретации оно проявляется у объектов, имеющих цветной заряд. Радиус действия равен 10^{-15} м, а относительная сила равна 10^{38}. Основные положения сильного взаимодействия описывает квантовая хромодинамика. Слабое взаимодействие связывает объекты (элементарные частицы), имеющие слабый изоспин. Радиус действия равен 10^{-18} м, а относительная сила равна 10^{25}. Слабое взаимодействие изложено в теории электрослабого взаимодействия. Из всех указанных взаимодействий полевые представления наиболее полно рассмотрены для гравитационных и электромагнитных взаимодействий. Именно они рассматриваются в курсах общей и теоретической физики академических и технических вузов.

Связь физических полей с фундаментальными физическими взаимодействиями позволяет установить для каждого поля источник – микрочастицу, интенсивность и радиус действия конкретного физического поля. Большая часть взаимодействий, по мнению ученых, осуществляется именно посредством полей подходящего типа, а даже самая обычная материя – это концентрированное поле из определенных квантов.

На втором этапе вводятся представления о скалярных и векторных физических полях, первым соответствуют скалярные величины, измеряемые по одной шкале (температура, электрический потенциал), вторым – векторные величины (силовые поля – гравитационное, электрическое, магнитное). Электромагнитное поле измеряется двумя векторными величинами: электрической и магнитной индукцией или напряженностями электрического и магнитного полей. Для абстрактного поля скалярных и векторных величин вводят понятие силовых линий и эквипотенциальных поверхностей.

С целью визуализации физические поля изображаются в виде силовых линий. Это первый – графический уровень их представления. Силовой линией (векторной линией или интегральной кривой) для силового поля называется кривая, касательная к которой во всех точках кривой совпадает со значением

и направлением силовых характеристики поля. Для физических полей силовые линии наглядно показывают направление воздействия полевых сил.

Так, с одной стороны, вводится наглядная интерпретация силовых полей, с другой, – обращение к двум дополняющим друг друга способам описания физических явлений в целом (силовому и энергетическому). Графическая интерпретация должна быть визуализирована с помощью физического эксперимента, например, силовые линии электростатического и магнитного полей демонстрируются на известных всем преподавателям физики экспериментальных установках (манка в масле и железные опилки), а силовые линии электромагнитного поля показываются с помощью осциллографа.

На третьем этапе формируются понятия математических полей, позволяющие получить полные представления об абстрактном поле. Эти понятия должны быть раскрыты перед изучением конкретных физических полей на примере абстрактного силового поля, а затем конкретизированы при изучении каждого физического поля.

Под градиентом скалярного поля $u = u(x, y, z)$ понимают вектор, каждая координата которого представляет собой производную функции по трем соответствующим направлениям в пространстве: $gradu = \frac{\partial u}{\partial x}\vec{i} + \frac{\partial u}{\partial y}\vec{j} + \frac{\partial u}{\partial z}\vec{k}$. В физике вектор «градиент физической величины» показывает направление, в котором физическая величина растет наиболее быстро, а по модулю он равен изменению физической величины на единицу длины в любом направлении в пространстве. В курсе физики понятие градиентов физических величин впервые появляется при изучении гравитационного поля и явлений переноса. Именно здесь в большинстве учебников даются представления градиента физической величины, но этого явно недостаточно, т. к. гравитационное поле должно быть описано с точки зрения его источников, показаны силовые линии. В этой связи необходимы другие математические поля: поток векторного поля, дивергенция, циркуляция векторного поля по произвольному контуру, ротора. Все они записываются с помощь оператора Гамильтона (набла):

$$\nabla = \frac{\partial}{\partial x}\vec{i} + \frac{\partial}{\partial y}\vec{j} + \frac{\partial}{\partial z}\vec{k}$$

.

Так, действие оператора на скалярную функцию $u = u(x, y, z)$ определяет операцию градиента: $\nabla u = \frac{\partial u}{\partial x}\vec{i} + \frac{\partial u}{\partial y}\vec{j} + \frac{\partial u}{\partial z}\vec{k}$. Скалярное произведение оператора и векторного поля определяет дивергенцию (расходимость векторного поля): $div\vec{a} = (\nabla, \vec{a}) = \frac{\partial a_x}{\partial x} + \frac{\partial a_y}{\partial y} + \frac{\partial a_z}{\partial z}$. Данный оператор определяет для каждой точки поля, насколько расходятся входящий и исходящий потоки. Физический смысл дивергенции векторного поля показывает, в какой степени данная точка пространства является источником или стоком поля: если дивергенция вектора больше нуля, то точка поля является источников, если меньше нуля то – стоком.

Поток векторного поля сквозь замкнутую поверхность по теореме Остроградского-Гаусса прямо пропорционален числу источников любого поля внутри поверхности, т. е. в объеме, ограниченном этой поверхностью: $\hat{O}_a = \iint \vec{a} d\vec{S} \square \sum_{i=1}^{n} Q_i$. Дивергенция векторного поля связана с потоком уравнением: $div\vec{a} = \lim_{V \to 0} \frac{\hat{O}_a}{V}$.

Циркуляция векторного поля определяет работу силы поля по замкнутому пути (контуру): $\hat{A} = \oint_L \vec{F} d\vec{l}$. Если работа сил поля на замкнутом пути равна нулю, то поля называются потенциальными, если не равна нулю, то вихревыми.

Векторное произведение оператора и векторного поля определяет ротор векторного поля:

$$rot\vec{a} = [\nabla, \vec{a}] = \begin{pmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ \frac{\partial}{\partial x} & \frac{\partial}{\partial y} & \frac{\partial}{\partial z} \\ B_x & B_y & B_z \end{pmatrix} = \vec{i}\left(\frac{\partial B_z}{\partial y} - \frac{\partial B_y}{\partial z}\right) + \vec{j}\left(\frac{\partial B_x}{\partial z} - \frac{\partial B_z}{\partial x}\right) + \vec{k}\left(\frac{\partial B_y}{\partial x} - \frac{\partial B_x}{\partial y}\right)$$

Математически ротор векторного поля определяется как: $rot_n\vec{a} = \lim_{\Delta S \to 0} \frac{\oint_L \vec{a} d\vec{l}}{\Delta S}$.

С точки зрения физики ротор показывает, насколько в каждой точке пространства закручено поле. Для усвоения всех математических полей в настоящее время созданы анимации, которые позволяют наглядно интерпретировать их смысл [5].

На четвертом этапе реализации дедуктивного подхода для каждого конкретного физического поля (гравитационного, электромагнитного и разных его видов) записываются уравнения с использованием этих операторов. Приведем математическую формулировку и физическую интерпретацию этих уравнений для электромагнитного поля:

1) $div\vec{D} = \rho$ (закон Кулона – источником электрического поля являются электрические заряды);

2) $div\vec{B} = 0$ (закон отсутствия свободных магнитных зарядов);

3) $rot\vec{H} = \vec{j} + \frac{\partial \vec{D}}{\partial t}$ (закон Ампера – магнитные поля порождают электрический ток и изменяющееся во времени магнитное поле);

4) $rot\vec{E} = -\frac{\partial \vec{B}}{\partial t}$ (закон Фарадея – переменное магнитное поле создает вихревое электрическое поле).

Для слабого гравитационного поля уравнения имеют структуру аналогичную уравнениям Максвелла, например теорема Гаусса для гравитационного поля $\oint_S (\vec{E} d\vec{S}) = -4\pi Gm$. Это означает, что источником гравитационного поля является масса m. В векторной интерпретации уравнение имеет следующий вид: $div\vec{g} = -4\pi\rho_0$ (где $\vec{g}$ - напряженность гравитационного поля, ρ_0 – плотность массы).

Все остальные физические поля (электростатическое, магнитное, стационарное электрическое) описываются уравнениями Максвелла как частные проявления единого электромагнитного поля. Например, для стационарных полей ($\vec{E} = const$, $\vec{B} = const$) эти уравнения имеют вид: $div\vec{D} = \rho$, $div\vec{B} = 0$, $rot\vec{H} = \vec{j}$ и $rot\vec{E} = 0$. Для электростатического поля уравнения записываются как: $div\vec{D} = \rho$, $rot\vec{E} = 0$.

Дедуктивный подход к изучению физических полей более сложен, т. к. требуется целенаправленная работа по усвоению студентами математических операторов и их физической интерпретации, но потом при изучении частных проявлений физических полей обобщение знаний не требуется, в самом деле, изучение осуществляется от общего к частному.

На пятом этапе реализации дедуктивного подхода необходимо показать связь физических полей с теориями пространства времени (общей и специальной теорией относительности). Эта связь в наибольшей степени показана и использована в курсе теоретической физики Л.Д. Ландау и Е.М. Лифшица [6]. В самом деле, во втором томе «Теория поля» представлены теории электромагнитного и гравитационного полей, т. е. электродинамика и общая теория относительности. Специальная теория относительности (СТО) принята за основу при рассмотрении теории электромагнитного поля, т.к. последняя, по мнению авторов, не может быть без специальной теории относительности логически связанной. Для вывода основных положений авторы взяли вариационные принципы, благодаря которым достигается наибольшая общность, единство и, по существу, простота изложения.

А. Эйнштейн в 1905 г. сформулировал принципы специальной теории относительности: 1) принцип относительности: все законы природы инвариантны по отношению к переходу от одной инерциальной системе к другой; 2) принцип инвариантности скорости света: скорость света в вакууме не зависит от скорости движения источников света или наблюдателя и одинакова во всех инерциальных системах отсчета. В качестве следствий СТО выступают формулы изменения длин и промежутков времени при движении физических объектов со скоростями, близкими к скорости света. Это означает не только связь пространства и времени и существования единого пространства – времени, но и изменение метрики пространства – времени при движении объектов с релятивистскими скоростями. Последний вывод свидетельствует о вторичности пространства – времени по отношению к физическим объектам, в том числе физическим полям, следовательно, физические поля нельзя отождествлять с пространством (поле порождает пространство).

Общая теория относительности – теория тяготения создана А. Эйнштейном в 1915–1916 гг. Согласно ОТО, свойства пространства – времени зависят от поля тяготения. В поле тяготения теории пространство – время обладают кривизной, что связано с присутствием массы и движения (чем больше масса, тем больше искривляется пространство – время). Другими словами, пространство и время зависят от материи, и любой физический объект может менять геометрию пространства – времени. «Если из Вселенной убрать всю материю, исчезнут пространство и время» [7]. Данное утверждение А. Эйнштейна еще раз доказывает недопустимость отождествления физического поля с пространством и генетическую зависимость пространства – времени от физических объектов в целом и от физических полей в частности.

Этапы дедуктивного подхода составляют теоретическую значимость нашего исследования, а методическая проработка каждого этапа – практическую значимость.

К достоинствам дедуктивного подхода относится полнота исследования всех физических полей с помощью рассмотренных выше математических операторов. Это позволит организовать изучение физических полей в курсе общей

физики на высоком теоретическом уровне и фактически сразу же проводить обобщения. При таком подходе просто показать единство полевых объектов, доказать их первичность по отношению к пространству – времени. К недостаткам этого подхода относятся сложности в усвоении студентами математических уравнений для абстрактного поля. В идеале эти уравнения нужно изучать заранее в курсах математической физики. Но и в отсутствии такой подготовки, организовав изучение в курсе общей физики, потраченное время возвратится в процессе изучения конкретных физических полей (овладев общим, легче усвоить частное). К перспективам нашего исследования относится проверка дедуктивного подхода к изучению физических полей в курсе общей физики. Для полноценной экспериментальной проверки понадобится несколько лет.

Таким образом, в результате проведенного исследования было сформулировано родо-видовое определение физического поля, в соответствии с которым родовым понятием является физический объект, а к видовым отличиям относятся непрерывность этого объекта в пространстве и времени и связь с фундаментальными физическими взаимодействиями. В нашем исследовании проанализирован индуктивный подход к изучению физических полей, в котором хорошо реализуется принцип доступности изложения материала физики, но недостаточно проводятся обобщения (или требуется дополнительная методическая работа). Раскрыт дедуктивный подход к изучению физических полей: его этапы, содержание и значение каждого этапа для усвоения физических и мировоззренческих знаний. Показаны достоинства и недостатки дедуктивного подхода, в котором требуется предварительная работа по усвоению физической интерпретации математических операторов, но затем при изучении конкретных физических полей обобщение проводится фактически параллельно с изучением нового материала, используется единый подход к изучению каждого физического поля.

Библиографический список

1. Лучин А.А. *Физические поля: Материалистическая концепция классической физики*. Москва: ЛЕНАНД, 2012.
2. Трофимова Т.И. *Физика*: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. Москва: Академия, 2013.
3. Поле (физика). *Википедия:* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Поле_(физика)
4. Сагдеев К.М., Петренко В.И., Чипига А.Ф. *Физические основы защиты информации*: учебное пособие. Санкт-Петербург, 2017.
5. *Дивергенция и ротор: Язык уравнений Максвелла, течение жидкости и больше*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rB83DpBJQsE
6. Ландау Л.Д., Лифшиц Е.М. Теоретическая физика. *Теория поля*. Москва: Издательство «Наука», 1973; Т. 2.
7. Эйнштейн А. К общей теории относительности поля. Собрание научных трудов: в 4 т. *Работы по теории относительности. 1921–1955*. Москва: Наука, 1966; Т. 2.

References

1. Luchin A.A. *Fizicheskie polya: Materialisticheskaya koncepciya klassicheskoj fiziki*. Moskva: LENAND, 2012.
2. Trofimova T.I. *Fizika*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2013.
3. Pole (fizika). *Vikipediya:* Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Pole_(fizika)
4. Sagdeev K.M., Petrenko V.I., Chipiga A.F. *Fizicheskie osnovy zaschity informacii*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2017.
5. *Divergenciya i rotor: Yazyk uravnenij Maksvella, techenie zhidkosti i bol'she*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=rB83DpBJQsE
6. Landau L.D., Lifshic E.M. Teoreticheskaya fizika. *Teoriya polya*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1973; T. 2.
7. `Ejnshtejn A. K obschej teorii otnositel'nosti polya. Sobranie nauchnyh trudov: v 4 t. *Raboty po teorii otnositel'nosti. 1921-1955*. Moskva: Nauka, 1966; T. 2.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-152-154

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*
Kagakina E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogy and Psychology Department, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: shkola3a@yandex.ru*

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF POLYCULTURAL EDUCATION AT A UNIVERSITY. The article presents the results of a study of didactic and methodological multicultural education aspects at the university with regard to educational programs design and implementation. The possibilities and prospects of modern didactics for the efficiency of multicultural education in the process of educational programs studying are analyzed and summarized. The research identifies the didactic foundations of multicultural education at a university in the following areas: cross-cultural didactics, semantic didactics, cognitive didactics. The importance of each foundation for the design and implementation of the discipline program in the multicultural environment of the university is shown, possibilities of their transformation at the methodological level are described.

Key words: **multicultural education, didactics, multicultural environment of university**

С.Л. Лесникова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*
Е.А. Кагакина, *д-р пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, E-mail: shkola3a@yandex.ru*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В данной статье представлены результаты исследования дидактических и методических аспектов поликультурного образования в университете применительно к проектированию и реализации программы дисциплины. Проанализированы и обобщены возможности и перспективы современной дидактики в целях результативности поликультурного образования в процессе освоения образовательной программы дисциплины. Проведенное исследование позволило выявить в качестве дидактических основ поликультурного образования в университете следующие направления: кросс-культурная дидактика, семантическая дидактика, когнитивная дидактика. Показано значение каждого основания для проектирования и реализации программы дисциплины в поликультурной среде университета, описаны возможности их трансформации на методическом уровне.

Ключевые слова: **поликультурное образование, дидактика, поликультурная среда университета**

В настоящее время быстрыми темпами происходит включение различных аспектов поликультурного образования в образовательную среду вуза. Поликультурная среда вуза рассматривается в педагогической литературе как компонент его образовательной среды, в котором созданы условия для личностного и профессионально ориентированного общения и взаимодействия студентов с учетом их национальных, культурных, религиозных особенностей. В работе М.В. Мельничук значение проектирования и управления поликультурным компонентом образовательной среды вуза показано как обусловленное возможностью формирования и развития следующих компетенций обучающихся: «Понимать современную этническую картину мира; определять этнопсихологические особенности представителей различных народов; дифференцировать подходы и концепции поликультурного образования; использовать и апробировать специальные подходы в обучении; учитывать принципы поликультурного образования; создавать позитивный психологический климат и условия для доброжелательных отношений между студентами, в том числе принадлежащим к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям» [1, с. 175]. Анализ перечисленных компетенций показывает, что они представляют собой компоненты таких ключевых компетенций выпускника вуза, как когнитивные, социальные, коммуникативные, социально-информационные. В случае обучающихся по направлению «Педагогическое образование» они входят в содержание их профессиональных компетенций и способствуют формированию их способности и готовности к реализации поликультурного образования в процессе профессионально-педагогической деятельности. С точки зрения современной социально-экономической и социокультурной ситуации значение данных компетенций актуализируется интернализацией образования, миграционными процессами, информатизацией общественной жизни, вариативностью образовательных программ и реализую-

щих их организаций среднего общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования.

Анализ исследований и публикаций по проблемам университетской поликультурной среды показывает, что можно выявить несколько уровней ее влияния на субъекты образовательного процесса: личностный, социальный, психологический, педагогический. В работах А.Н. Джуринского, М.В. Мельничук, Ю.В. Таратухиной, В.С. Чернявской, А.А. Чернявского и др. именно на этих общих для любой образовательной среды уровнях сконцентрировано основное внимание. Хотя изучение дидактических аспектов поликультурного образования находится, по нашему мнению, на первоначальных стадиях, можно констатировать наличие его основных концепций, целей, содержания, методов реализации на различных этапах образовательного процесса. Безусловно, эти положения лежат в основе проектирования и развития поликультурной среды университета.

Вместе с этим нельзя не отметить, что методические аспекты поликультурного образования являются малоизученными, следовательно, возникают проблемы с их отражением в поликультурной среде университета и в более целостной его образовательной среде.

Цель – обобщить дидактические основания поликультурного образования в университете и определить методические подходы к его реализации в процессе изучения дисциплин.

Задачи:

– определить направления дидактики, адекватные для проектирования и реализации образовательных программ в условиях поликультурной среды университета;

– рассмотреть методические возможности реализации выявленных дидактических оснований поликультурного образования в современном университете.

Научная новизна предлагаемой работы состоит в определении дидактических оснований поликультурного образования в образовательном процессе университета. Для того чтобы ограничить предмет нашего изучения, перечислим основные аспекты поликультурного образования, которые влияют на проектирование преподавателем процесса обучения по дисциплине и его реализацию: культурные особенности обучающихся различных групп; управление межкультурными коммуникациями обучающихся; варианты адаптации рабочей программы по дисциплине с учетом особенностей студентов; знание особенностей познавательных процессов обучающихся, принадлежащих к разным культурам. Эти и другие особенности изучаются в рамках такой дисциплины, как кросс-культурная дидактика. В работе Ю.В. Таратухиной, в свою очередь, специфика кросс-культурной дидактики показана через такие ее «контекстуально-смежные области, как общая дидактика, мультикультурная дидактика, когнитивная дидактика, семиотическая дидактика, е-дидактика мультимедиа» [2, с. 17].

Теоретическая значимость заключается в рассмотрении выявленных дидактических оснований как комплекса, а также в описании возможностей их применения на уровне методики обучения по дисциплине.

В работе исследованы теоретические и прикладные, методические аспекты поликультурного образования в университете на основе использования методов указанных отраслей современной дидактики. Традиционные методы обучения и образовательные технологии своего значения не утрачивают, однако основное внимание в статье обращено на специфические методы и технологии, которые на разных этапах образовательного процесса могут выступать в качестве дополнительных или основных, что зависит от назначения, целей, содержания и места каждой дисциплины в образовательном процессе университета.

Для описания, последующего обоснования и применения методов поликультурного образования в процессе изучения дисциплины нам потребовалось осуществить анализ и обосновать возможности для решения поставленных задач современных дидактических теорий. Из приведенного выше перечня дидактических отраслей и подходов в рамках данной работы остановимся на кросс-культурной дидактике, семантической дидактике и когнитивной дидактике, что обусловлено рамками представления результатов исследования в формате научной статьи.

Первым теоретическим основанием разработки методики поликультурного образования выступает кросс-культурная дидактика. Эта отрасль дидактики является продолжением и развитием сравнительной педагогики, которая изучает образовательные системы и педагогические теории различных стран. Сравнительную педагогику рассматривают как теоретическую дисциплину, исследующую, прежде всего, общее в педагогических теориях, системах и технологиях разных стран [3]. В настоящее время сравнительная педагогика исследует проблематику непрерывного образования, открытости и доступности образования, гуманизации обучения, воспитания и развития личности на различных этапах образования. Кросс-культурная дидактика исследует такие вопросы, как особенности познавательных процессов различных культурных групп; особенности обучения в разных культурах; цели, содержание и методы поликультурного образования и др. Постулаты кросс-культурной дидактики, таким образом, выступают в качестве основания для моделирования поликультурной среды образовательного учреждения и проектирования обучения по дисциплине. В соответствии с этим «на современном этапе кросс-культурный подход в психологии и педагогике должен иметь одну цель – это нахождение специфических основ в каждой культуре, выявление универсальных элементов в философии, психологии и педагогике этих культур, которые, например, отсутствуют в культурной основе другого народа, и вследствие чего создание такой модели или программы, которая помогала бы взаимодействовать таким двум и более этнокультурам гармонично созидать и сохранять при этом свою этнокультурную идентичность» [4, с. 133].

Вторым теоретическим основанием является семиотическая дидактика. Как отмечают О.В. Коршунова и Е.В. Шкаликов, «с точки зрения семиотики все является знаком, но ничто не может выступать в роли знака до тех пор, пока не подвергнется интерпретации. Люди также являются как знаками среди других знаков, так и интерпретаторами знаков, вовлеченными в непрерывный процесс придания значения, или семиозис, поскольку они заняты поиском или приданием смысла своей собственной жизни» [5, с. 5]. Методика поликультурного образования при изучении учебной дисциплины не может не учитывать того факта, что представители различных культур по-разному воспринимают знаки, включая друг друга, при взаимодействии в процессе обучения. Следовательно, первой характеристикой методов является их интерпретирующий характер. Это предполагает совместный поиск значений и смыслов, а не передачу готовых алгоритмов и образцов. Характер учения студентов является культурно обусловленным: разные группы и отдельные обучающиеся по-разному интерпретируют тексты. Следовательно, необходимо учесть тот факт, что от преподавателя применение таких методов требует особых компетенций работы с текстами, обращения внимания на множественность трактовок даже достаточно устоявшихся и общепринятых в науке понятий. Из этого следует актуальность использования соответствующих методов поликультурного образования, которые позволяют реализовывать совместную деятельность обучающегося и преподавателя не с целью усвоения готовых образцов знаний или способов действий, а с целью совместного поиска и обоснования их вариантов в зависимости от национальных, языковых и культурных аспектов.

Третьим теоретическим основанием для разработки методов поликультурного образования в университете является когнитивная дидактика, в которой главный акцент делается на способах и особенностях познавательной деятельности студентов различных культурных групп [6]. Методы отвечают на вопрос: как? Средства – на вопрос: с помощью чего? В работе О.Э. Штейнберга и Н.Н. Манько [7] поставлен вопрос о различии в процессе обучения между дидактическим средством и инструментом. В процессе изучения дисциплины, реализующемся на основаниях поликультурного образования, это означает, прежде всего, учет особенностей того, как обучающиеся из различных культурных групп переводят мыслительные модели и процедуры в практическую деятельность педагогического проектирования, конструирования и реализации (на аудиторных занятиях или в процессе производственной, учебной, научно-исследовательской практики).

Практическое значение работы состоит в обосновании направлений и средств использования обобщенных дидактических подходов к проектированию и реализации обучения дисциплине. В условиях изучения учебного предмета в поликультурной среде университета необходимо реализовывать обучение так, чтобы учитывать тот факт, что студенты из разных культурных групп, осваивая один и тот же метод, используя набор предусмотренных средств, в своей деятельности по-разному будут использовать их как инструменты, то есть по-разному будут выполнять определенные действия. Это же отмечается в традиционных гомогенных студенческих группах, что обусловлено различными мотивами, уровнем усвоения учебного содержания, индивидуальными особенностями обучающихся. Однако в случае обучения в группе студентов из разных стран помимо этого присутствует влияние национальных и региональных особенностей. Так, например, при обучении в одной группе российских студентов и студентов из Таджикистана по направлениям бакалавриата и магистратуры «Педагогическое образование» в процессе освоения таких дисциплин, как «Педагогика», «Педагогическая риторика», «Образовательные технологии» и др., отмечаются различия в подходах при выполнении заданий. Анализ результатов включенного наблюдения показывает, что вариативность зависит от нескольких факторов:

– количественного соотношения студентов в группе;

– региона, из которого приехали таджикские студенты;

– типа и вида общеобразовательной организации, выпускниками которых являются студенты.

Охарактеризуем представленные факторы. Если количество таджикских студентов в группе минимальное (1–2 человека), то они легче адаптируются к групповому взаимодействию на занятиях и демонстрируют интерес и мотивированность включаться в деятельность, основанную на тех смыслах, которые лежат в основе понимания педагогической деятельности и обучения, представленные в современном российском педагогическом дискурсе. Если количество таджикских студентов больше, то они при выполнении заданий более ориентированы на свои этнические особенности и культурные образовательные контексты. В силу развития тенденции интернализации образования педагогу необходимо не только учитывать эмпирически полученные результаты, но и научные исследования национальных особенностей. В диссертационном исследовании М.М. Набиева выявлены и изучены национальные и региональные особенности таджиков и подходы к их применению при организации взаимодействия в разных областях с конкретным этнофором [8]. На занятиях в связи с этим актуально организовывать такие виды деятельности студентов разных культур, как поиск обоснования выбора технологий обучения, воспитания, взаимодействия с учетом национальных

особенностей. Для таджикских студентов данный подход является актуальным, так как они получают возможность рефлексии своей учебной деятельности и проектирования профессионального будущего в различных этнокультурных контекстах. Для российских студентов описываемый методический подход является инструментом формирования готовности к педагогической работе с обучающимися разных культурных групп в образовательных организациях. Данная работа способствует накоплению опыта реализовывать индивидуальный подход в обучении и воспитании, тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, взаимодействие с родителями обучающихся. Это относится также к совершенствованию объяснительной речи учителя, учету особенностей формулировки вопросов, созданию проблемных ситуаций, привлечению опыта обучающихся. Таким образом, в процессе изучения дисциплин студенты приходят к пониманию многообразия современного научного (для данной статьи – педагогического) дискурса, социокультурных оснований реализации целей и функций процесса обучения, культурной обусловленности закономерностей возникновения и развития воспитательных систем.

Изучение дидактических и методических аспектов поликультурного образования в университете позволяет разрабатывать соответствующие методы и технологии обучения, которые являются новыми дидактическими объектами для моделирования образовательных систем. Это позволяет получать новое дидактическое знание, которое, как отмечает И.М. Осмоловская, подтверждается «опытом педагогической деятельности, это знания, дающие возможность описать, объяснить и спрогнозировать педагогические явления» [9, с. 15]. Эти методы и технологии связаны с изменением единиц учебной информации, в качестве которых в психолого-педагогической теории и практике представлены образы (визуализация), фреймы (понимаемые как сценарии и как концепты), которые являются предметом исследования семиотической дидактики. Выделение в содержании учебной информации фреймовых и образных единиц обусловлено тем, что в них сочетаются и проявляются стили мышления, аудиовизуальный компонент, культурно обусловленные стили педагогической деятельности, культурные и кросс-культурные образцы (например, создание презентации (видеопортрета) обучающегося, отражающей его значимые культурно и национально обусловленные особенности, в соответствии с которыми студентам необходимо аргументировать стратегию и тактику педагогического взаимодействия с ним). Также в продолжение исследования в рамках представленной темы предполагается обоснование возможностей использования принципов и методов web-дидактики изучения дисциплины в поликультурной среде университета. Это может быть использование и создание web-ресурсов текстов, видеоматериалов, в том числе создаваемых совместно студентами и преподавателем.

Проведенное научное исследование, результаты которого представлены в данной статье, позволило выявить актуальные для современного университета дидактические основы поликультурного образования: кросс-культурная дидактика, семантическая дидактика, когнитивная дидактика. Подводя итог, можно констатировать, что на данном этапе теоретические основы поликультурного образования представлены преимущественно как концепции и подходы, являющиеся междисциплинарными и основанными на философии, культурологии, психологии, лингвистике. Это означает, что перспективным направлением продолжения исследований в области дидактики поликультурного образования является междисциплинарный подход. Методические аспекты, как показано в работе, базируются на описанных концептуальных дидактических основаниях, но конкретизируются в области поиска релевантного структурирования учебной информации (выявления ее единиц) и использования информационных продуктов и образовательных технологий.

Библиографический список

1. Мельничук М.В. Поликультурная среда вуза и формирующие ее факторы. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnaya-sreda-vuza-i-formiruyuschie-ee-faktory
2. Таратухина Ю.В. *Основы кросс-культурной дидактики*: учебное пособие. Москва: Янус-К, 2015. Available at: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/content_document/168371140
3. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: Актуальные вопросы теории и методологии. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnaya-pedagogika-aktualnye-voprosy-teorii-i-metodologii
4. Ахмедьянова А.Х. Методологические подходы, принципы и направления формирования гармонично развитой личности обучающегося. *Ученые записки ЗабГУ*. Серия: Педагогические науки. 2018; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-printsipy-i-napravleniya-formirovaniya-garmonichno-razvitoy-lichnosti-obuchayuschegosya
5. Коршунова О.В., Шкаликов Е.В. Семиотическая компетентность будущего учителя: постановка проблемы, диагностика, перспективы развития. *ПНиО*. 2019; № 5 (41). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/semioticheskaya-kompetentnost-buduschego-uchitelya-postanovka-problemy-diagnostika-perspektivy-razvitiya
6. Камалеева А.Р. О формировании когнитивного инструментария студентов вуза в процессе познавательной деятельности (в условиях технологического обучения). *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2020; № 2 (107). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-kognitivnogo-instrumentariya-studentov-vuza-v-protsesse-poznavatelnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-tehnologicheskogo
7. Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Методологические основы инструментальной дидактики. *Образование и наука*. 2005; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-instrumentalnoy-didaktiki
8. Набиев М.М. *Национально-психологические особенности таджиков и специфика их проявления в этническом общении*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1995.
9. Осмоловская И.М. *Дидактика: от классики к современности*: монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020.

References

1. Mel'nichuk M.V. Polikul'turnaya sreda vuza i formiruyuschie ee faktory. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnaya-sreda-vuza-i-formiruyuschie-ee-faktory
2. Taratuhina Yu.V. *Osnovy kross-kul'turnoj didaktiki*: uchebnoe posobie. Moskva: Yanus-K, 2015. Available at: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/content_document/168371140
3. Vul'fson B.L. Sravnitel'naya pedagogika: Aktual'nye voprosy teorii i metodologii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2011; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnaya-pedagogika-aktualnye-voprosy-teorii-i-metodologii
4. Ahmed'yanova A.H. Metodologicheskie podhody, principy i napravleniya formirovaniya garmonichno razvitoj lichnosti obuchayuschegosya. *Uchenye zapiski ZabGU*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2018; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-printsipy-i-napravleniya-formirovaniya-garmonichno-razvitoy-lichnosti-obuchayuschegosya
5. Korshunova O.V., Shkalikov E.V. Semioticheskaya kompetentnost' buduschego uchitelya: postanovka problemy, diagnostika, perspektivy razvitiya. *PNiO*. 2019; № 5 (41). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/semioticheskaya-kompetentnost-buduschego-uchitelya-postanovka-problemy-diagnostika-perspektivy-razvitiya
6. Kamaleeva A.R. O formirovanii kognitivnogo instrumentariya studentov vuza v processe poznavatel'noj deyatel'nosti (v usloviyah tehnologicheskogo obucheniya). *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2020; № 2 (107). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-kognitivnogo-instrumentariya-studentov-vuza-v-protsesse-poznavatelnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-tehnologicheskogo
7. Shtejnberg V.`E., Man'ko N.N. Metodologicheskie osnovy instrumental'noj didaktiki. *Obrazovanie i nauka*. 2005; № 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-instrumentalnoy-didaktiki
8. Nabiev M.M. *Nacional'no-psihologicheskie osobennosti tadzhikov i specifika ih proyavleniya v `etnicheskom obschenii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 1995.
9. Osmolovskaya I.M. *Didaktika: ot klassiki k sovremennosti*: monografiya. Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2020.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-154-157

Parnikova G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*

EDUCATIONAL BROKERAGE: CASES. The article is dedicated to issues of transformation of the system of higher education within modern challenges. The reform of the national education system actualizes the search for effective educational practices. Evidence-based practice of the North-Eastern Federal University is presented: cases of an educational broker. The purpose of the work is to present the results of evidence-based practice obtained during the implementation of the University 360 project, a strategic project of the new development program of the North-Eastern Federal University. The main and connecting element of the model is educational brokerage. In July 2022, the NEFU Educational Brokerage project became the winner of the Archipelago 2022, design and educational intensive.

Key words: **educational brokerage, edubroker, case, marketing**

***Г.М. Парникова**, д-р пед. наук, зав. каф. английского языка и перевода, Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ БРОКЕРСТВО: КЕЙСЫ

Статья посвящена вопросам трансформации системы высшего образования в условиях современных вызовов. Реформа национальной системы образования актуализирует поиск вариантов эффективных образовательных практик. Представлена доказательная практика Северо-Восточного федерального университета: кейсы образовательного брокера. Цель работы – представить результаты доказательной практики, полученной в ходе реализации проекта «Университет 360», стратегического проекта новой программы развития Северо-Восточного федерального университета. Основным и связующим элементом модели является образовательное брокерство. В июле 2022 г. проект «Образовательное брокерство» СВФУ стал победителем проектно-образовательного интенсива «Архипелаг 2022».

Ключевые слова: **образовательное брокерство, eduброкер, кейс, маркетинг**

Цель работы – представить результаты доказательной практики, полученной в ходе реализации проекта «Университет 360», СП новой программы развития Северо-Восточного федерального университета (г. Якутск). Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: проанализировать подходы к термину «образовательное брокерство» научной и методической литературе; описать кейсы, реализованные в Северо-Восточном федеральном университете; предложить перспективы развития проекта.

Научная новизна работы заключается в том, что в поле дидактики введены термины «образовательное брокерство», «eduброкер», представлены кейсы апробации элемента модели «Университет 360». Теоретическая значимость работы состоит в том, что доказана востребованность новых форм работы с обучающимися, описаны педагогические сценарии деятельности образовательного брокера. Практическая значимость заключается в популяризации и тиражировании результатов работы образовательного брокера на примере высшей школы.

Стратегический вектор российских университетов направлен на опережение, что подразумевает цифровую трансформацию всех процессов вуза, кратное увеличение сетевых образовательных программ, новый уровень индивидуализации в выстраивании траекторий развития обучающихся, ориентацию на изменения рынка труда и т. д. Актуальность работы подтверждается тем, что в условиях современных вызовов остро встают вопросы трансформации отечественной системы высшего образования. Общая риторика выступлений чиновников от образования и руководителей вузов вполне ясна и понятна: полного возврата к советской модели высшего образования не предвидится, равно как и слепого копирования западной системы. Все вышеперечисленные идеи полностью вписываются в концепт модели «Университет 360» – авторской разработки команды Северо-Восточного федерального университета (г. Якутск).

Основным и связующим элементом модели является образовательное брокерство. В июле 2022 г. проект «Образовательное брокерство» СВФУ стал победителем проектно-образовательного интенсива «Архипелаг 2022», прошедшего в г. Севастополе (тип проекта – модель/стандарт). Трек был посвящен сетевому образованию и цифровым решениям. Данный проект – это элемент модели «Университет 360» [1; 2]. Реализация проекта на практике началась в апреле 2022 года на базе кафедры английского языка и перевода Института зарубежной филологии и регионоведения. В команду проекта в рамках ПОИ Архипелаг 2022 вошли представители института математики и информатики, физико-технического института СВФУ, а также Грозненского государственного нефтяного технического университета.

Подходы к термину «образовательный брокер (Eduброкер)» отличаются разнообразием и неоднозначностью в научной литературе: как в РФ, так и за рубежом [3–7]. Принципиальное отличие предлагаемого нами подхода заключается в том, что мы выступаем за расширение функционала образовательного брокера, не ограничиваясь отдельной целевой аудиторией, т. е. в качестве обучающегося может выступать не только будущий абитуриент, только планирующий поступать в то или иное высшее учебное заведение, но и действующий студент, чью индивидуальную образовательную траекторию развития сопровождает образовательный брокер, а также слушатель программ ДПО, независимо от его возраста, уровня подготовки и локации.

Качество имеющегося и перспективного контингента обучающихся является приоритетным для университетов, поэтому считаем, что услуги образовательного брокера будут востребованы для любого учебного учреждения, вне зависимости от того, являются ли реализуемые им программы приоритетными для развития страны, популярны ли на рынке труда и т. д.

Актуальность проекта подтверждается необходимостью адекватного и быстрого реагирования на внешние и внутренние вызовы, стоящие перед РФ и российской высшей школой: неопределенность целеполагания в развитии студента; новые рынки и работа в условиях неопределенности; ускорение изменений в технологическом укладе; неопределенность с местом гуманитарных компетенций и др. Показатель успешности, нацеленность на положительный результат обучающегося, качественное трудоустройство считаем важными в его сопровождении со стороны образовательного брокера.

Далее представлены кейсы, реализованные на практике в рамках реализации стратегического проекта «Университет 360» Северо-Восточного федерального университета (Приоритет 2030). Общим для примеров является то, что для работы в качестве образовательного брокера не был привлечен профессорско-преподавательский состав кафедры английского языка и перевода СВФУ. Считаем это принципиально важным ввиду большой загруженности ППС в учебной, воспитательной, научно-исследовательской деятельности вуза: необходимость выполнения показателей эффективного контракта привела бы к формальному подходу, что сказалось бы на конечных результатах. Исходя из этих позиций, были привлечены студенты старших курсов кафедры, чья мотивация не ограничивалась личными убеждениями и желанием помочь кафедре, но была также подкреплена финансовым стимулированием.

Кейс 1. Обучение слушателей на курсе ДПО «Безопасность личности в информационно-медийном пространстве». Сроки реализации курса – 23.05-30.05.2022 г. Курс размещен на открытом образовательном портале Северо-Восточного федерального университета. Целевая аудитория – преподаватели вузов РФ. География слушателей: Московский государственный педагогический университет, Национальный исследовательский технологический университет МИСиС, Южный федеральный университет, Нижегородский государственный лингвистический университет, Тольяттинский государственный университет, Тамбовский государственный технический университет, Пензенский государственный университет, Ивановский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет, Челябинский государственный университет, Иркутский национальный исследовательский технический университет, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и др.

Таблица 1

Функционал образовательного брокера (1-й кейс)

Справка	Период работы образовательного брокера – май 2022 г. Курс ДПО разработан ППС кафедры английского языка и перевода после обучения в университете Иннополис. Образовательный брокер не участвовал в разработке курса, но был ознакомлен с его содержанием, задавал уточняющие вопросы и т. д. Тематика и содержание курса отличаются выраженной востребованностью у населения развития навыков критического мышления в условиях обилия информационного потока, подходят для аудитории любого возраста и профессии
Форма работы	Дистанционная: электронная почта, социальные сети «Телеграм», «В Контакте»
Постановка проблемы	Апробация функционала образовательного брокера: уточнение, конкретизация, анализ необходимых навыков для работы по первому сценарию
Ключевое задание	Запустить готовый курс в короткие сроки, самостоятельно набрав слушателей
Дополнительная информация	По окончании курса была запущен Google-опросник для слушателей курса (обратная связь). Цель – выявить отношение к структуре, логике, контенту курса и оценить работу образовательного брокера
Результаты	Удостоверения государственного образца о прохождении курсов повышения квалификации объемом 72 часа, выданные СВФУ
Недостатки	Отсутствие личного кабинета для слушателя ДПО, «ручная» рассылка и обработка всей документации
Перспективы дальнейшего использования	Масштабирование в рамках всего университета, региона, РФ; создание платформы искусственного интеллекта для слушателей ДПО

Кейс 2. Возврат к фундаментальному образованию отчисленных студентов гуманитарных направлений не старше 5 лет тому назад. Одна из основных идей проекта «Университет 360» заключается в том, что наличие у человека фундаментального образования способствует его быстрому выходу на деятельность:

любые дополнительные компетенции можно приобрести через программы ДПО, например, в течение всей жизни для последующей успешной самореализации в избранной профессии. Согласно плану работы, edubрокером были решены следующие задачи:

– анализ данных отдела Департамента по обеспечению качества образования СВФУ, информации о количестве бюджетных и платных мест на образовательных программах кафедры;

– анализ и сравнение описания 15 ОПОП кафедры;

– первичная сортировка списка отчисленных студентов СВФУ, выборка наиболее подходящих кандидатур;

– подготовка материалов для информирования студентов об образовательных программах интересующих их направлений;

– составление вспомогательных таблиц и схем для работы;

– обзвон и личные консультации потенциальных студентов, сбор заявлений, рассылка информации;

– окончательная выборка заинтересованных в обучении из числа списка отчисленных студентов;

– открытие и сопровождение группы в социальном мессенджере «Ватсап».

Таблица 2

Функционал работы образовательного брокера (2-й кейс)

Справка	Период работы образовательного брокера – июль – август 2022 г. Ситуация с распространением коронавирусной инфекции повлияла на рост числа отчисленных студентов гуманитарных направлений СВФУ. Институт зарубежной филологии, филологический факультет и институт языков и культур Северо-Востока РФ имеют схожие рабочие учебные планы и, как следствие, профили-конкуренты
Форма работы	Обзвон и консультации по телефону, переписки в социальном мессенджере «Ватсап», встречи офлайн
Постановка проблемы	Апробация функционала образовательного брокера: уточнение, конкретизация, анализ необходимых навыков для работы по второму сценарию
Ключевое задание	Вернуть к обучению на наиболее подходящие программы очного/заочного отделения бакалавриата и магистратуры
Дополнительная информация	KPI проекта по плану – 10 человек в 2022 г.
Результаты	14 человек восстановились на учебу и перевелись на программы ОПОП кафедры английского языка и перевода СВФУ
Недостатки	«Ручная» обработка большого массива данных
Перспективы дальнейшего использования	Составление индивидуального учебного плана на каждого восстановившегося с указанием срока на закрытие разницы в дисциплинах. Апробация на любом учебном подразделении как в СВФУ, так и в другом вузе РФ

Еще одной фундаментальной инициативой концепции «Университет 360» выступает формализация самостоятельно приобретенных человеком практических навыков. В рамках реализации данного кейса был апробирован другой элемент модели, а именно – перезачет результатов неформального образования. На консультациях с перспективными обучающимися выяснилось, что отдельные «бывшие» студенты уже приступили к профессиональной деятельности, о чем свидетельствуют записи в трудовой книжке. Например, учитель осуществляет педагогическую деятельность и ведет занятия по английскому языку учащимся средней школы в северном улусе республики. Перспективный студент решил вернуться к обучению в заочной форме, завершить свое образование и продолжить трудовую деятельность по профилю. Другой студент, отчислившийся с переводческого отделения, имеет сертификат без срока давности, доказывающий его уровень владения английским языком (Cambridge C2). Таким студентам было предложено перезачесть отдельные дисциплины, например, педагогическую практику или практический курс английского языка за второй курс, чтобы высвободить время для более углубленного изучения других дисциплин, что, в конечном счете, позволяет сократить сроки обучения. В целом мы предлагаем изменить общую методологию высшего образования и подход, предложив интегрированные программы ДПО, которые позволят учесть уже имеющийся «жизненный» опыт различных слоев населения, т. е. практические навыки слушателей, полученные путем самообразования. Осуществление трансфера результатов неформального образования и, как следствие, не только сокращение сроков обучения, но и финансовой нагрузки позволит значительно расширить и привлечь аудиторию, не нуждающуюся в специальной мотивации.

Следующий кейс реализовался с сентября 2022 г. – профориентация и сопровождение учащихся старших классов школ г. Якутска. В рамках реализации проекта «Университет 360» мы выступаем за подготовку и сопровождение перспективного качественного контингента. В этой связи были предложены новые формы профориентации школьников. 3 студента бакалавриата и 2 студента магистратуры кафедры выступили образовательными брокерами по третьему сценарию. Период работы образовательного брокера – октябрь 2022 г. по май 2023 г. Цель – подготовка качественного перспективного контингента Основные задачи – сопровождение учащихся в выборе траектории их индивидуального развития. Помимо традиционных форм работы образовательные брокеры проводили консультации по продвижению образовательных программ кафедры английского языка и перевода, организовали встречи учащихся старших классов и их родителей с представителями кафедры, а также привлекали к активной внеучебной деятельности по иностранному языку. Так, в результате работы образовательных брокеров средней общеобразовательной школы № 1 г. Якутска 17 родителей подписали договоры на оказание образовательных услуг по проведению дополнительных занятий с носителем языка и сотрудником кафедры, и в феврале 2023 г. учащиеся 10–11-х классов приступили к практическим занятиям по английскому языку продолжительностью 4 месяца.

Далее перед нами встает проблема подготовки самого edubрокера. В этой связи был подготовлен пакет документов, и заявлен в Правила приема на 2023–2024 учебный год набор в сетевую магистерскую программу совместно с Пермским национальным исследовательским государственным университетом «Educational brokerage/Образовательное брокерство» (табл. 3).

Таблица 3

Дисциплины рабочего учебного плана магистратуры «Образовательное брокерство»

Базовые дисциплины	Дисциплины по выбору
Бренд-менеджмент образовательной организации	Интернет-маркетинг образовательной организации
Клиентоориентированный маркетинг образовательных услуг	Маркетинговые исследования рынка образовательных услуг
Брокерство в сфере образования	Формирование индивидуальной образовательной траектории (в сфере высшего образования)
Товарная и ценовая политики образовательных услуг	Теория и практика коммуникации
Бренд-менеджмент образовательной организации	Модульная система организации образовательного процесса

Отличительной чертой данной магистратуры будет обучение маркетингу в образовании. В настоящее время слово «маркетинг» можно встретить абсолютно во всех сферах жизнедеятельности человека. Дискуссии ведутся не о том, что маркетинг образованию нужен, а о том, как это эффективно организовать [8–12]. Считаем, что маркетинг в образовании перспективен, хотя имеет отличия от традиционного понимания. Как правило, он ориентирован на образовательную услугу и потребителей. Однако ключевой проблемой в образовании является отсутствие достаточного понимания его необходимости как в обществе, так и среди руководителей вузов, особенно актуальности маркетинговых исследований. Пассивное наблюдение и отслеживание текущей ситуации в условиях жесткой, постоянно растущей конкуренции приведет к неконкурентоспособности самого вуза. Наоборот, именно маркетинг должен способствовать ускорению развития любого вуза.

Сегодня почти единственным маркетинговым инструментом у отечественных университетов являются социальные сети (SMM – Social Media Marketing). В задачи SMM-менеджера входит увеличение охвата и узнаваемости образовательного учреждения, коммуникация с определенной аудиторией и общее продвижение. В то же время основной его функционал достаточно ограничен: написание постов, дизайн-страницы в социальных сетях, подборка запоминающегося визуального ряда и т. д. В целом посреднические структуры на отечественном образовательном рынке отличаются разнообразием, но находятся только в стадии развертывания своей маркетинговой активности, а образовательный брокер за счет широкого спектра функциональных обязанностей может стать доказательным примером реализации успешной маркетинговой стратегии любого вуза и образовательной организации. Таким образом, разработка и апробация различных вариантов образовательных практик с доказанной эффективностью является востребованной и актуальной, отвечает вызовам меняющегося российского общества и выстраиваемой системы высшего образования РФ.

Библиографический список

1. Иванов П.П., Парникова Г.М. Ответ на новые вызовы: Университет 360. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2022; № 3: 181–184.
2. Иванов П.П., Парникова Г.М. Университет 360: образовательное брокерство и трансфер неформального образования. *Высшее образование сегодня.* 2022; № 5-6: 2–7.
3. Балданов В.Д. Брокерство на рынке образовательных услуг: зарубежный и российский опыт. *Вестник Томского государственного университета.* 2010; № 332: 122–125.
4. Толстяков Р.Р., Ферогенова М.С. Маркетинговые посредники на рынке образовательных услуг. *Социально-экономические явления и процессы.* 2014; № 9: 79–83.
5. Ironside D.J. Educational brokering – new service for adult learners. *International review of education.* 1977; № 23 (4): 472–478.
6. Jules T.D., Jefferson S.S. The next educational bubble – educational brokers and education governance mechanisms: who governs what! Global educational policy environment in the fourth industrial revolution: gated, regulated and governed. *Public Policy and Governance*. 2017: 123–147.
7. Roberts D.J. Educational brokering and adult basic education. *Drexel library quarterly*. 1978; № 14 (4): 55–64.
8. Коблева А.Л., Маслова Т.Ф. *Маркетинг образовательных услуг: функции, технологии, опыт:* учебное пособие. Издательство «Ставролит». 2019.
9. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. *Маркетинг в образовании:* учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
10. Sin C. The role of intermediaries in getting evidence into policy and practice: Some useful lessons from examining consultancy-client relationships. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*. 2008; № 4: 85–103.
11. Cvitanovic C., Cunningham R., Dowd A.-M., Howden S.M., van Putten E.I. *Using social network analysis to monitor and assess the effectiveness of knowledge brokers at connecting scientists and decision-makers: An Australian case study.* Environmental Policy and Governance. 2017; № 27 (3): 256–269.
12. Rycroft-Smith L. Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*. 2022; № 10 (2): 33–41.

References

1. Ivanov P.P., Parnikova G.M. Otvet na novye vyzovy: Universitet 360. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2022; № 3: 181-184.
2. Ivanov P.P., Parnikova G.M. Universitet 360: obrazovatel'noe brokerstvo i transfer neformal'nogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2022; № 5-6: 2-7.
3. Baldanov V.D. Brokerstvo na rynke obrazovatel'nyh uslug: zarubezhnyj i rossijskij opyt. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 332: 122-125.
4. Tolstyakov R.R., Ferogenova M.S. Marketingovye posredniki na rynke obrazovatel'nyh uslug. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy.* 2014; № 9: 79-83.
5. Ironside D.J. Educational brokering – new service for adult learners. *International review of education.* 1977; № 23 (4): 472-478.
6. Jules T.D., Jefferson S.S. The next educational bubble – educational brokers and education governance mechanisms: who governs what! Global educational policy environment in the fourth industrial revolution: gated, regulated and governed. *Public Policy and Governance*. 2017: 123-147.
7. Roberts D.J. Educational brokering and adult basic education. *Drexel library quarterly*. 1978; № 14 (4): 55-64.
8. Kobleva A.L., Maslova T.F. *Marketing obrazovatel'nyh uslug: funkcii, tehnologii, opyt:* uchebnoe posobie. Izdatel'stvo «Stavrolit». 2019.
9. Buharova G.D., Starikova L.D. *Marketing v obrazovanii:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
10. Sin C. The role of intermediaries in getting evidence into policy and practice: Some useful lessons from examining consultancy-client relationships. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*. 2008; № 4: 85-103.
11. Cvitanovic C., Cunningham R., Dowd A.-M., Howden S.M., van Putten E.I. *Using social network analysis to monitor and assess the effectiveness of knowledge brokers at connecting scientists and decision-makers: An Australian case study.* Environmental Policy and Governance. 2017; № 27 (3): 256-269.
12. Rycroft-Smith L. Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*. 2022; № 10 (2): 33-41.

Статья поступила в редакцию 13.03.23

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-157-159

Tarasov A.N., *teacher, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: trxaker@mail.ru*

EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE MODEL OF DEVELOPMENT OF DRIVING SKILLS OF COMBAT VEHICLES IN CADETS OF MILITARY INSTITUTES OF THE NATIONAL GUARD TROOPS WITH THE APPLICATION OF TECHNICAL TRAINING TOOLS. The article reveals a problem of increasing the effectiveness of the development of driving skills for military vehicles among cadets of the VOOVO using technical training tools. Four criteria for the development of qualities are used as criteria for assessing the formation of the selected competencies: motivational, activity, cognitive, and reflective. The results of the ascertaining experiment in the control group of cadets showed that the number of subjects with a low (critical) level of formation of qualities determined in the study according to the stated criteria varied, in a generalized form, within 18 – 25%. With the use of simulators, methods of decision-making are worked out by developing and improving the strategic thinking of the students. The main skills to be assessed are: the choice of methods of attack, taking into account those features of the enemy's defense that pose the greatest danger; placement of anti-tank guns; delaying enemy reserves, especially tanks, with the help of aircraft; deployment of large tank forces and the implementation of an attack on the enemy to the entire depth of defense to prevent the maneuver of enemy forces.

Key words: **cadets, driving skills, combat vehicles, teaching aids, model, pedagogical conditions**

А.Н. Тарасов*, преп., Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск, E-mail: trxaker@mail.ru*

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВОЖДЕНИЯ БОЕВЫХ МАШИН С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

В статье раскрывается проблема повышения эффективности развития навыков вождения боевых машин с использованием технических обучающих средств у курсантов ВООВО. В качестве оценки сформированности выбранных компетенций выступили четыре критерия развития качеств: мотивационный, деятельностный, когнитивный, рефлексивный. Результаты проведения констатирующего эксперимента в контрольной группе курсантов показали, что количество испытуемых с низким (критическим) уровнем сформированности определенных в исследовании качеств по заявленным критериям варьировалось в обобщенном виде в пределах 18–25%. С использованием имитационных тренажёров отрабатывались способы принятия решений с целью развития и совершенствования стратегического мышления обучающихся курсантов. Основными навыками, подлежащими оценке, выступили следующие: выбор способов нападения, учитывая те особенности обороны противника, которые представляют собой наибольшую опасность; размещение противотанковых орудий; задержка резервов противника, особенно танков, с помощью авиации; развёртывание крупных танковых сил и осуществление атаки на противника на всю глубину обороны для предотвращения манёвра сил неприятеля.

Ключевые слова: **курсанты, навыки вождения, боевые машины, технические средства обучения, модель, педагогические условия**

Современное военное и образовательное научное сообщество достигло значимых успехов в повышении качества военно-профессиональной подготовки курсантов, в личностном, духовно-нравственном, физическом развитии военнослужащих. Актуальность работы определена ее вкладом в повышение эффективности формирования навыков применения боевых машин, обеспечивающих успешное образование, самообразование, самоорганизацию военно-профессионального опыта курсантами в педагогической системе современной образовательной организации. Предложенная автором педагогическая система формирования навыков вождения боевых машин у курсантов военных институтов войск национальной гвардии с применением технических средств обучения обладает рядом преимуществ, касающихся эффективности самого процесса формирования и комплексного видения навыков как составной части компетентности будущего офицера.

Цель исследования состоит в описании организационно-педагогических условий развития навыков вождения боевых машин у курсантов с применением

технических средств обучения. Задачами исследования выступают следующие: 1) апробировать организационно-педагогические условия функционирования педагогической системы развития навыков вождения боевых машин; 2) описать разработанную технологию формирования навыков вождения боевых машин у курсантов с применением технических средств обучения; 3) провести и описать оценку результативности использования организационно-педагогических условий при построении педагогической системы формирования навыков вождения боевых машин у курсантов с применением технических средств обучения.

Теоретическая и практическая значимость темы исследования определяется несколькими положениями: во-первых, выделена и решена проблема поиска путей, дидактических средств и методов построения педагогической системы, обеспеченной комплексом организационно-педагогических условий, позволяющих, во-первых, активизировать познавательный интерес курсантов, во-вторых, создать «зону ближайшего развития» [1] в самостоятельном решении курсантами возникающих задач когнитивного характера при освоении ими боевой техники, в-третьих, способствовать личностному развитию современного военнослужащего, готового оперативно реагировать на меняющиеся социально-экономические условия в Российской Федерации.

Во-вторых, определена необходимость создания педагогической системы, основанной на научных подходах к решению проблемы построения процесса эффективного формирования навыков вождения боевых машин у курсантов с применением технических средств обучения. Предлагаемая автором система, способствующая формированию навыков вождения боевых машин, состоит из пяти компонентов, определённых Н.В. Кузьминой: гностический, или познавательный; проектировочный; конструктивный, объединяющий набор навыков в единый комплекс компетентности курсанта; коммуникативный, обеспечивающий диалогичность образования; организационный, позволяющий внедрить эффективную технологию [2].

В-третьих, обосновано представление о процессе формирования у курсантов всего комплекса военно-профессиональных компетенций. Для этого необходима педагогическая система, в которой формирование навыков осуществляется двумя способами: во-первых, непосредственно-прямым, когда на практических занятиях курсанты отрабатывают навыки под руководством преподавателя; во-вторых, опосредованно-самостоятельным, в ходе которого курсанты с помощью технических средств сами строят личностно ориентированную траекторию закрепления необходимых навыков [3]. Таким образом, в своей образовательной деятельности каждый курсант соотносит военно-профессиональную активность с опытом эмоционально-ценностных отношений, культуросообразно структурируя траекторию своего становления как будущего офицера.

Четвертым важным аспектом выступает то, что определены организационно-педагогические условия функционирования педагогической системы на основе комплексного представления о военно-профессиональной деятельности, позволили эффективно формировать навыки вождения боевых машин. При этом самостоятельная работа с техническими средствами позволила объединить когнитивные знания с опытом эмоционально-ценностным отношением курсантов к этим знаниям и готовностью к саморазвитию с помощью технических средств обучения, что обеспечено развёрнутым представлением о навыке при изучении дисциплины «Автомобильная подготовка».

Научную значимость исследования составляет утверждение, что впервые спроектирована и апробирована педагогическая технология процесса формирования навыков у курсантов при изучении дисциплины «Автомобильная подготовка». Технология имеет в своём составе целеполагание в контексте совершенствования результатов образования; содержательно-процессуальные компоненты, снабжённые системой обратной связи в соответствии с организационно-педагогическими условиями функционирования курсантов в педагогической системе; систему диагностики уровня сформированности военно-профессиональных компетенций курсантов, способных решать задачи вождения боевой техники на качественно новом уровне.

В исследовании доказано, что компетентность имеет ценностный компонент, который представляет собой своеобразный внутренний регулятор образовательной деятельности. Сюда входят как жизненные, так и профессиональные потребности индивида, его мотивационная и эмоционально-ценностная сферы [4]. Кроме того, компетентность имеет когнитивный компонент, включающий в себя опыт познавательной деятельности, профессиональные умения и навыки, объединённые набором компетенций. У компетентности есть функциональный компонент, который ответственен за функциональную грамотность обучающегося, способного самостоятельно находить правильные способы решения поставленных задач на основе имеющегося у него функциональных шаблонов [5].

Военно-профессиональный компонент, связанный с освоением боевой техники, объединяет перечисленные выше компоненты на основе контекста профессиональной культуры, таким образом, что компетенция самостоятельного применения технических средств выступает в качестве ключевой для военно-профессиональной подготовки курсанта [6]. Автором установлено, что в процессе определения содержания навыка обучающихся ВООВО необходимо учитывать, как аксиологический, так и экзистенциальный смысл этой деятельности, важной для формирования отношения к будущей профессии, имеющийся у курсанта опыт, начальные знания в теории познания [7]. Всё это влияет на темп учебной деятельности по освоению компетенции, связанной с освоением боевой техники с использованием технических средств обучения.

В процессе проведения автором опытно-экспериментальной работы определены следующие критерии: когнитивный, деятельностный, мотивационный, рефлексивный.

При работе с критериальной базой применялась система оценки, то есть педагогические показатели, адаптированные для определения навыка владения боевой техникой.

Диагностика показала рост качества знаний и устойчивость навыков владения боевой техникой с применением технических средств обучения у курсантов экспериментальной группы военных институтов войск национальной гвардии, использующих разработанную нами педагогическую технологию. На этом основании можно заключить, что цель исследования достигнута, задачи решены полностью.

В целях повышения качества освоения курсантами боевых машин по итогам проведенного исследования сформулированы следующие предложения и рекомендации:

– командующим округов, командирам соединений и воинских частей войск национальной гвардии Российской Федерации при планировании мероприятий боевой и морально-психологической подготовки, разработке планов ввода в должность офицеров, составлении отзывов о результатах служебно-боевой деятельности выпускников военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации учитывать экспериментальные данные, полученные в ходе проведенного исследования;

– военным образовательным организациям целесообразно рассмотреть возможность внесения в учебно-методические комплексы соответствующих изменений по военно-профессиональным дисциплинам, использовать учебные, методические, диагностические материалы и технологии в проектировании процесса формирования навыков будущего офицера;

– командирам подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации в планы морально-психологического обеспечения подразделений включать мероприятия по воспитательной работе с учетом положений, изложенных в представленном исследовании, способствующие формированию навыков будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации.

Полученные теоретические выводы и методические рекомендации, составленные по итогам проведенного исследования, не исчерпывают проблематики изучения процессов формирования навыков курсантов военных институтов.

Перспективным, на наш взгляд, является внедрение в процесс военно-профессиональной подготовки офицерских кадров в военных институтах войск национальной гвардии определения и обоснования степени влияния командиров всех уровней на дидактическое обеспечение формирования навыков владения боевой техникой будущих офицеров, разработку технологии рефлексивного проектирования данного процесса.

Библиографический список

1. Радченко Ю.А. Построение модернизированных кабин тренажеров вождения боевых машин для улучшения обучения вождению. *Векторы развития системы профессионального образования в свете утверждения государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»*: сборник материалов научно-методической конференции. 2018: 249–259.
2. Тарасов А.Н. Педагогическое обеспечение применения современных технических средств обучения практическому вождению боевых машин курсантов военных институтов. *Направления и перспективы развития образования в военных институтах ВНГ РФ*: сборник научных статей XII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 2020; Ч. 3.
3. Чупашев С.В., Арсланов Р.М., Тухватуллин Б.Т. Организация вождения боевых машин с использованием средств дистанционного обучения. *Научные разработки: евразийский регион*: Международная научная конференция теоретических и прикладных разработок. 2019: 105–108.
4. Колесников А.А., Телегин М.Н., Котровский А.А., Белоусов Р.А., Алешечкин Н.Д. Устройство для контроля прохождения ограниченных проходов боевой машиной при обучении вождению. *Патент на полезную модель* 198016 U1, 15.06.2020. Заявка № 2019141130 от 12.12.2019.
5. Пархоменко А.В., Пестов О.В., Гумелёв В.Ю. От тренажера к локальной сети: инновационная методика проведения группового занятия по учебной дисциплине «вождение боевых машин». *Вестник военного образования*. 2021; № 3 (30): 36–40.
6. Шудыкин А.С., Шаргаёв А.А., Шефер В.Э. Методика оценки соответствия навыков вождения формируемых на тренажере и боевой машине. *Приоритетные направления повышения качества подготовки специалиста технического обеспечения*: материалы VIII Межвузовской научно-методической конференции. 2020: 146–155.
7. Тухватуллин Б.Т., Тарасов А.Н., Борисов С.В. Принципы обучения курсантов вузов ВНГ РФ. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 17–19.

References

1. Radchenko Yu.A. Postroenie modernizirovannyh kabin trenazherov vozhdeniya boevyh mashin dlya uluchsheniya obucheniya vozhdeniyu. *Vektory razvitiya sistemy professional'nogo obrazovaniya v svete utverzhdeniya gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»*: sbornik materialov nauchno-metodicheskoj konferencii. 2018: 249-259.
2. Tarasov A.N. Pedagogicheskoe obespechenie primeneniya sovremennyh tehnicheskih sredstv obucheniya prakticheskomu vozhdeniyu boevyh mashin kursantov voennyh institutov. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennyh institutah VNG RF*: sbornik nauchnyh statej XII Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk, 2020; Ch. 3.
3. Chupashev S.V., Arslanov R.M., Tuhvatullin B.T. Organizaciya vozhdeniya boevyh mashin s ispol'zovaniem sredstv distancionnogo obucheniya. *Nauchnye razrabotki: evrazijskij region*: Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya teoreticheskih i prikladnyh razrabotok. 2019: 105-108.
4. Kolesnikov A.A., Telegin M.N., Kotrovskij A.A., Belousov R.A., Aleshechkin N.D. Ustrojstvo dlya kontrolya prohozhdeniya ogranichennyh prohodov boevoj mashinoj pri obuchenii vozhdeniyu. *Patent na poleznuyu model'* 198016 U1, 15.06.2020. Zayavka № 2019141130 ot 12.12.2019.
5. Parhomenko A.V., Pestov O.V., Gumelev V.Yu. Ot trenazhera k lokal'noj seti: innovacionnaya metodika provedeniya gruppovogo zanyatiya po uchebnoj discipline «vozhdenie boevyh mashin». *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2021; № 3 (30): 36-40.
6. Shudykin A.S., Shargaev A.A., Shefer V.`E. Metodika ocenki sootvetstviya navykov vozhdeniya formiruemyh na trenazhere i boevoj mashine. *Prioritetnye napravleniya povysheniya kachestva podgotovki specialista tehnicheskogo obespecheniya:* materialy VIII Mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. 2020: 146-155.
7. Tuhvatullin B.T., Tarasov A.N., Borisov S.V. Principy obucheniya kursantov vuzov VNG RF. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 17-19.

Статья поступила в редакцию 22.03.23

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-159-162

Wang Xudong, *postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: 1148263816@qq.com*

PERFORMING AND PEDAGOGICAL TRADITIONS OF WIND MUSICIANS: CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON. Today there is a need to analyze the dialectics of the relationship between the dominant functions of the musical-pedagogical and musical-performing processes. This analysis cannot do without understanding the signs of creative traditions through the preservation of continuity and continuity of the transfer of professional experience in the context of brass performing creativity. The analytical part of the work includes a brief evolution of the views of Russian wind musicians: I.F. Pushechnikov, A.M. Pautov, V.D. Ivanov, M.V. Anisimov. On the basis of this, an adjustment is made to the descriptive category of performing traditions, which are proposed to be considered in the context of the concept of "performing and pedagogical traditions". The real basis is the structuring of the phenomenon, the disclosure of its attributive feature and the dynamics of the functioning of structural elements, its definition is formulated. A hierarchical scheme is also built with the allocation of the principle of continuity and determination of the phenomenon. The proposed view of traditions is a vector of further orientation to the construction of effective teaching methods, technologies for managing the educational process of students-performers of a music university, as well as to modeling the technical and semantic organization of playing wind instruments.

Key words: **music pedagogy, performance, traditions, continuity, experience, applied concept, structure, determination, wind musician**

Ван Сюйдун*, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 1148263816@qq.com*

ИСПОЛНИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ МУЗЫКАНТОВ-ДУХОВИКОВ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЯ

Сегодня существует потребность в анализе диалектики взаимоотношений доминирующих функций музыкально-педагогического и музыкально-исполнительского процессов. Этот анализ не может обойтись без понимания признаков творческих традиций через сохранение преемственности и непрерывности передачи профессионального опыта в контексте духового исполнительского творчества. В аналитическую часть работы включена краткая эволюция взглядов российских музыкантов-духовиков: И.Ф. Пушечникова, А.М. Паутова, В.Д. Иванова, М.В. Анисимова. На основе этого делается корректировка описательной категории исполнительских традиций, которые предлагается рассматривать в контексте понятия «исполнительско-педагогические традиции». Реальным основанием становится структурирование явления, раскрытию его атрибутивного признака и динамики функционирования структурных элементов, формулируется его дефиниция. Также построена иерархическая схема с выделением принципа преемственности и детерминации явления. Предложенный взгляд на традиции является вектором дальнейшей ориентации на построение эффективных методик обучения, технологий управления образовательным процессом студентов-исполнителей музыкального вуза, а также на моделирование технико-смысловой организацией игры на духовых инструментах.

Ключевые слова: **музыкальная педагогика, исполнительство, традиции, преемственность, опыт, прикладная концепция, структура, детерминация, музыкант-духовик**

Духовое исполнительское искусство, как важный атрибут музыкальной культуры современного общества, неразрывно связано со специально организованным образовательным процессом, в котором принимают заинтересованное участие педагоги-методисты, ученые-музыканты, исполнители-практики. С данной точки зрения духовое исполнительство и музыкальная педагогика не являются некой суммой двух составных частей. Правомерно сказать, что они, взаимодействуя друг с другом, ориентируют сообщество музыкантов-духовиков на воспроизводство новой генерации исполнителей и педагогов-музыкантов. Эта область деятельности не может существовать без определенных ценностных научно-педагогических и исполнительских ориентиров, уже хотя бы потому, что эти ценности являются для музыкантов-духовиков стимулирующим и направляющим ориентиром. Во всяком случае, данная сфера музыкального искусства, выступая как явление «двойственного союза», является объектом особого внимания со стороны современной науки, в рамках которой исследуется целый класс других явлений, в том числе традиции (от лат. *tradition* – передача, повествование).

К сожалению, нужно признать, что сегодняшнее поколение российских музыкантов-духовиков еще во многом оторвано от знания корней музыкально-педагогических и исполнительских традиций, от понимания объективного закона их взаимодействия, диалектики преемственности позитивного опыта прошлого. Изучение музыкантами-духовиками этих традиций в музыкальных учебных заведениях ограничено поверхностным представлением о данном явлении, в основном они ориентированы на восприятие деятельности многих мастеров духового дела. До сих пор явление традиции остаётся за пределами учебной дисциплин «Методика и технология обучения игре на духовых инструментах», «История отечественного исполнительства на духовых инструментах». Поэтому становится все более очевидным решение стратегической задачи – ориентация в развитии российского духового искусства на сохранение и передачу ценностных традиций в музыкальных учебных заведениях, просветительских и филармонических организация, исполнительских коллективах. Всем сказанным и определяется актуальность нашего научного анализа.

Цель данной статьи – теоретически обосновать взаимосвязь современного российского духового искусства с реально существующими и функционирующими традициями в тождественных или близких условиях их бытования. Это намерение обусловило объект анализа в качестве процесса развития педагогической теории и практики искусства игры на духовых инструментах. Соответственно, предмет исследования – выяснение особенности взаимодействия между собой исполнительских и музыкально-педагогических традиций и их детерминации. Чтобы уяснить специфику предмета, делается попытка преодолеть описательный фон и одностороннюю теоретическую трактовку термина «исполнительские традиции». На основе переосмысления автор посчитал возможным охватить это явление обобщенным понятием «исполнительско-педагогические традиции», высветив динамику функционирования и атрибутивный признак их структурных элементов. Отсюда и задачи теоретического анализа в рамках настоящей статьи: выявить сущность исполнительско-педагогических традиций как явления музыкально-исполнительской культуры; теоретически обосновать процессе развития (бытования) исполнительско-педагогических традиций с соответствующими компонентами; сформулировать дефиницию понятия «исполнительско-педагогические традиции» как стимул на выдвижение исходных методологических, теоре-

тических и музыкально-эстетических установок; представить теорию традиций в виде прикладной научной концепции.

Данная статья несет в себе должный признак новизны, который определяется разработкой концепции явления исполнительско-педагогической традиции в сфере музыкально-педагогического и исполнительского творчества музыкантов исполнительских специальностей, в том числе музыкантов-духовиков.

Начнем с краткого эволюционного экскурса исполнительских традиций. Этот феномен трудно пробивал себе дорогу в исполнительскую теорию музыкантов-духовиков. Интерес к нему возник пятнадцать лет назад. Первым попытался оперировать этим понятием и, собственно, дать повод к обсуждению явления традиций видный педагог-гобоист И.Ф. Пушечников (1918–2010). Отказавшись, впрочем, от интерпретации данного явления, он излагает свое субъективное отношение к традициям. «Конечно, – писал он, – не все старое я отметаю и, более того, с каждым днем прихожу к убеждению, что многие приобретения прошлого опыта значительно весомее новых результатов. Может быть, благодаря находкам наших предшественников мы имеем возможность так быстро и уверенно двигаться вперёд. Каждый должен стремиться к тому, чтобы всё старое, изведанное, испытанное, традиционное пропустить через новое сито. С любовью антиквара хранить то, что в нём останется, и не жалеть об отсеянном. Традиции могут быть опасными. Многие музыканты исполняют свой репертуар так, как их учили: дыхание берут там, где ещё рукой педагога помечены цезуры; аппликатуру, нюансы, штрихи и многое другое применяют по традиции: как меня учили, так и я играю; как играю я, так и буду учить своих учеников. Но порой стоит отойти от старых традиций и не бояться смелого движения вперёд» [1, с. 290]. Правомерность учета исполнительских традиций в профессиональной деятельности музыкантов-духовиков отмечается авторитетным педагогом-трубачом А.М. Паутовым (1943–2020): «Сегодня подготовка профессиональных музыкантов в России осуществляется на прочно сложившейся музыкально-образовательной базе, представляющей собой стройную, логически выверенную систему, где исполнительству на духовых инструментах, как специфическому виду искусства, принадлежит значительная роль. Мощным ориентиром в развитии этой системы были и остаются богатейшие традиции отечественной духовой исполнительской школы, а также практический исполнительский опыт целой плеяды замечательных педагогов и музыкантов-духовиков прошлого и нынешнего века» [2, с. 13]. Обратим внимание на то, что данное высказывание сохраняет в себе понимание связи исполнительских традиций с педагогикой. Исполнительские традиции косвенно постулируются в публикациях и других российских музыкантов-духовиков.

Кстати, трактовку исполнительских традиций обошла стороной «Музыкальная энциклопедия», вышедшая из печати в шести томах в 80-х годах прошлого века, отстранив, таким образом, данное явление от искусствоведческого разъяснения и, в частности, от профессионального внимания музыкантов-духовиков.

Первые частные педагогические отклики на исполнительские традиции были важны в качестве исходной предпосылки для раскрытия их содержания. Во всяком случае, музыканты-духовики не могли оставить без специального рассмотрения этот феномен, поскольку духовое исполнительское пространство получает через традиции подпитку для своего обновления. Именно это побуждение сделало необходимым дополнительно «расходировать» содержание данного явления. «Музыкально-исполнительские традиции, – читаем мы в «Словаре музыканта-духовика», – это система устоявшихся общих стереотипов, в которых выражен наиболее надежный, ценностный, коллективно обобщенный музыкально-исполнительский опыт с целью как его передачи последующим поколениям музыкантов через определенный временной период, так и его воспроизводства в различных видах и формах исполнительской деятельности. Это общее понятие является родовым по отношению к любым историческим видам деятельности человека и теоретически выражает варьируемую единицу для обозначения того или иного вида деятельности, в том числе и для сферы музыкально-исполнительской» [3, с. 124]. Благодаря сформулированной дефиниции музыканты-духовики получили ключ к осмыслению явления в более широкой теоретической перспективе.

Найти теоретические «скрепы» во внутренней структуре исполнительских традиций музыкантов-духовиков предпринял М.В. Анисимов. Он связал музыкально-исполнительские традиции с категорией преемственности и исполнительской школы. «Если творческие традиции, – пишет он, – обеспечивают целостность и устойчивость накопленных знаний, опыта в рамках одного из этапов развития исполнительской школы, то преемственность – их динамику, непрерывность развития в межэтапных исторических границах и связях. И творческие традиции, и преемственность способны сохраняться в любом виде музыкальной исполнительской деятельности (сольной, ансамблевой, оркестровой), отражая при этом их специфику» [4, с. 48]. Однако общий посыл понимания искусствоведом исполнительских традиций был лишен структурного подхода, более того – отстранен от педагогического фактора, применительно к современной парадигме (от греч. *paradeigma* – пример, образец) музыкального образования.

Исходя из анализа теоретических разъяснений музыкантов-духовиков, становится ясно, что исполнительские традиции в совокупности с творческой преемственностью, сохраняясь внутри того или иного исполнительского направления (школы), влияют на его развитие в течение определённого, иногда весьма продолжительного времени. Расширяя этот тезис, сошлемся на точку зрения авторитетного советского, российского музыковеда Л.А. Мазеля (1907–2000), который, указывает на два вектора следования традициям. В одном случае, – пишет он, – «элемент своеобразия, новизны требуется, прежде всего, для свежего и убедительного воплощения традиции, для её утверждения и допускается в той мере, в какой он способен служить решению этой задачи. В другом случае, наоборот, прочная опора на традицию нужна главным образом как некоторый трамплин для успешного прыжка в неизведанное, для создания оригинальных, неповторимо индивидуальных творений» [5, с. 40]. Обобщая изложенное, скажем, что, с одной стороны, каждое целостное исполнительское направление (школа) стремится сохранить все традиционно лучшее, ценностное, что было проверено временем, с другой стороны, оно проявляет способность к качественно новому продвижению, поступаясь, порой, некоторыми, присущими ему музыкально-эстетическими и художественно-ценностными установками. Отсюда – исполнительским традициям различных творческих направлений (школ) свойственно несколько отличаться друг от друга.

Таким образом, если исполнительские традиции обеспечивают относительную стабилизацию в функционировании того или иного творческого направления (школы), то в преемственности заложен потенциал, связанный с устойчивостью передачи духовного опыта и, по возможности, полной музыкально-эстетической информации. Исполнительские традиции способствуют удовлетворению музыкантов-исполнителей требованиям, связанных с:

– выявлением музыкально-эстетических и художественно-ценностных ориентиров;

– музыкально-художественным ростом исполнителей;

– обогащением музыкально-творческого опыта того или иного исполнительского направления, школы;

– повышением мотивации музыкантов-исполнителей к овладению заданным уровнем исполнительского мастерства;

– популяризацией музыкального искусства и исполнительского творчества;

– формированием у слушателей высоких музыкально-эстетических вкусов;

– усилением процесса интеграции исполнительской теории, методики с игровой практикой;

– выработкой критериев оценки исторического состояния исполнительского творчества в целом и данного музыкально-творческого направления, школы в частности;

– ориентацией на зафиксированную на определённых этапах обучения музыканта-исполнителя парадигму: музыкально-педагогическую, андрологическую и акмеологическую.

Как уже отмечалось, подготовка музыкантов-духовиков к профессиональной деятельности осуществляется в рамках конкретного исполнительского-педагогического направления (школы), для которого характерна интеграция исполнительского искусства, с музыкальной наукой и педагогикой, закрепленных базисными традициями. Каждое исполнительское направление (школа) обладает своим «генофондом» специальных знаний, художественных норм, музыкально-эстетических ценностей. Внутренний творческий баланс данного направления (школы) всегда поддерживается традициями, без этого теряется вектор самосохранения. Заметим: исполнительские направления (школы) обладают одним общим свойством – воспроизводством специалистов-музыкантов на основе традиций, их преемственности и передачи опыта. Традиции данного направления влияют на формирование определенной духовной, музыкально-культурной среды региона, города.



Рис. 1. Иерархическая структура бытования исполнительских традиций

Уточним: для нижнего уровня исполнительских традиций характерна функция стимулирования процесса движения традиций верхнего уровня – регионального и национального. Все виды исполнительских традиций содержат

общие ценностные компоненты предметного и нормативно-регулятивного порядка, а именно – «предметный компонент выступает объектом традиции (ценности материального и духовного порядка), а нормативно-регулятивный – способом, которым субъекты используют эти ценности (это ядро традиции, её дух) [6, с. 36]. В связи с приведенной выдержкой следует добавить, что, опредмечиваясь в ценностях, каждый вид традиций всегда содержит предметно-рефлексивный компонент в форме осознания и отношения сообщества музыкантов к той или иной исполнительской традиции.

Как мы уже отмечали, исполнительские традиции находятся под педагогическим влиянием, в данном случае – исполнительской педагогики, причем каждая из этих сфер обладает собственными традициями. Понятно, что одна часть традиций может бытовать в относительно статичном виде, а другая часть – находиться в статусе перехода из одного качественного состояния в другое: от прошлого к настоящему, от настоящего к будущему, от преодоления эмпирических стереотипов к творческому обновлению.

В музыкально-образовательный процесс всегда «вписывается» критерий побуждения обучающихся к саморазвитию на основе восприятия ценностных традиций, в том числе и музыкально-педагогических. Эти традиции в совокупности с имеющимися методами и технологиями обучения стимулируют развитие у обучающихся профессиональных компетенций и учебно-познавательных функций, обусловленных ускоряющимися процессами компьютеризации и информатизации образования.

Специфика групповой и индивидуальной сфер профессиональной деятельности музыкантов-духовиков может быть очерчена, на наш взгляд, в формате детерминации, исполнительско-педагогических традиций:



Рис. 2. Схема структуры детерминации исполнительско-педагогических традиций

Как нам представляется, предложенная структура, базируясь на интеграционном подходе детерминации традиций, позволяет преодолеть в определенной степени ограниченное (расчлененное) понимание этого явления. Детерминация этих традиций является важным дополнительным аргументом в пользу учета динамики их аккумуляции, реализации и развития. Следует надеяться, что рассмотрение в перспективе организации исполнительско-педагогических традиций в контексте данной структуры будет способствовать разработке новых закономерностей, образовательных моделей, технологий и концепций в сфере обучения и игры на музыкальных инструментах, в том числе и на духовых. Конечно, данное структурирование традиций не даёт исчерпывающего представления об исследуемом объекте и предмете. Неизбежно вне поля зрения могут оказаться какие-то функциональные элементы явления, например, традиции непрерывного самообразования, повышения квалификации, международного конкурсного и фестивального сотрудничества и др.

В структуре заданных исполнительско-педагогических традиций нужно выделить такой важный признак их «живучести», как музыкальное просветительство, которое имеет глубокие исторические корни. Этот особый вид музыковедческой деятельности музыкантов-исполнителей, в том числе и музыкантов-духовиков, направлен на приобщение слушательской аудитории к лучшим образцам мирового музыкально-исполнительского искусства, на их музыкально-эстетическое воспитание, на расширение музыкального кругозора и т. п.

Исходным для понимания явления традиций является еще одна сторона – преемственность традиций. Преемственность в историческом аспекте связана с качественным преобразованием и утверждением, в нашем случае – исполнительско-педагогических традиций того или иного исполнительского направления (школы). По сути, этот закономерный процесс представляет не что иное, как особое условие перехода исторически выработанных, устоявшихся элементов традиций в реальную исполнительскую практику с последующим стимулом к новому их развитию. Таким образом, выстраивается следующая содержательно-функциональная цепочка: «**устойчиво-сохраненные традиции – преемственность – исполнительская и педагогическая практика – качественно-преобразованные традиции».** Серединный «срез» – преемственность – указывает на процессуальный способ передачи наследия. Последний объективированный элемент в данной цепочке связан с внешними преобразованиями: художественно-творческого, музыкально-эстетического, артистического порядка, а также методологического и технологического аспекта в обучении и др. Благодаря преемственной связи музыкантами наследуются представления о сути исполнительского и педагогического процессов, их целях и задачах, профессиональном взаимодействии педагогов-музыкантов и исполнителей-практиков.

Добавим: преемственность в подготовке профессиональных музыкантов-педагогов и исполнителей может обеспечиваться с помощью трёх хорошо известных дидактических способов: линейного, концентрического и спирального. Преемственность может актуализировать традиции в форме статичности, когда преемственность осуществляется во времени в виде простого воспроизводства традиций, и в динамичной форме, когда преемственность имеет качественно иной, прогрессивный характер.

Нельзя упускать из виду и то, что преемственные связи формируются в результате музыкально-культурной и музыкально-образовательной детерминации, обеспечивая, таким образом, перспективное, сбалансированное развитие многоуровневой системы музыкально-исполнительского искусства и музыкального образования.

Наше обоснование концепции исполнительско-педагогических традиций окажется незавершенным, если мы не сформулируем дефиницию этого явления.

Как нам представляется, понятие ***«исполнительско-педагогические традиции»*** следует рассматривать как *определённо совпадающие, выработанные на основе объективированного опыта устойчивые музыкально-эстетические и художественно-творческие нормы, идеалы и установки, ставшие фундаментальными музыкально-образовательными и исполнительскими ценностями, объективно закреплёнными, хранимыми, развиваемыми и передаваемые от поколения к поколению музыкантов того или иного творческого направления, школы в соответствии с конкретно-историческими условиями и задачами.*

Расширить данную трактовку можно за счет перечисления характерных признаков исполнительско-педагогических традиций, а именно – их долговременности, устойчивости или инерционности, повторяемости, непрерывности, приспособляемости, избирательности, материальности, упорядоченности в соответствии с намеченными целями и средствами.

Ясно, что изложенная дефиниция не позволяет в контексте одной статьи отразить многие содержательные характеристики различных компонентов и элементов системы исполнительских и педагогических традиций. Для познания, скажем, таких системообразующих элементов, как музыкально-просветительские традиции или музыкально-образовательный и музыкально-исполнительский менеджмент, необходима выработка критериев выделения их содержания, трактовки терминов. Несмотря на общий смысловой посыл дефиниции, в ней, конечно, скрыта соответствующая профессиональная деятельность личности (или группы личностей) – педагога-музыканта и музыканта-исполнителя, являющихся соответственно носителями традиций своей профессии, направления (школы).

Итак, теоретическая значимость настоящего исследования исходит из выявления сущности понятия «исполнительско-педагогические традиции» как феномена исполнительской и музыкально-педагогической культуры. Как было отмечено, несмотря на наличие в профессиональном лексиконе музыкантов-духовиков термина «исполнительские традиции», вопрос обсуждения этого явления как научной категории долгое время находился в поверхностной плоскости. Стало очевидным специально рассмотреть традиции, но в ином содержательном ракурсе – как исполнительско-педагогические. Для обоснования этого автор счел необходимым разработать прикладную концепцию явления с целью её будущей реализации в естественных условиях образовательного и исполнительского процессов музыкантов-духовиков. Определена специфика детерминации составных элементов исполнительско-педагогических традиций, на основе этого была выведена дефиниция понятия «исполнительско-педагогические традиции». Мы исходили из того, что подобное объединение двух самостоятельно функционирующих явлений в одно целое является вполне правомерным научным намерением, поскольку ставит ряд принципиально важных для музыкально-педагогической и исполнительской теории вопросов.

Подводя итог анализу, отметим следующее. Представленная автором концепция может стать частью содержания лекционно-теоретических и практических дисциплин, информационной базой для написания курсовых и выпускных квалификационных работ, а также основой дискуссий и обсуждений, проводимых в рамках научно-исследовательской работы студентов музыкального вуза. Рассмотренные сквозь призму отмеченной концепции исполнительско-педагогические традиции позволят иначе взглянуть на целый ряд чисто исполнительских аспектов, в частности на вопросы интерпретации музыкального произведения, эстетики музыки, музыкального мышления и др. Практически это и есть путь к целостному изучению явления в соответствии с требованиями современной музыкальной науки и исполнительской практики музыкантов-духовиков.

Библиографический список

1. Пушечников И.Ф. *Искусство игры на гобое: История, теория, методика, педагогика.* Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
2. Паутов А.М. *Творческая деятельность А.Г. Орвида и её значение в развитии отечественного искусства игры на трубе*. Диссертация … кандидата искусствоведения. Москва, 2005.
3. Иванов В.Д. *Словарь музыканта-духовика.* Москва: Музыка, 2007.
4. Анисимов М.В. *Исполнительское мастерство как проблема теории и практики искусства игры на духовых инструментах*. Диссертация … кандидата искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2016.
5. Мазель Л.А. *Статьи по теории и анализу музыки.* Москва: Советский композитор, 1982.
6. Новикова Т.В. *Традиции и новаторство в отечественной фортепианной музыке рубежа XX–XXI веков:* учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2022.

References

1. Pushechnikov I.F. *Iskusstvo igry na goboe: Istoriya, teoriya, metodika, pedagogika.* Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
2. Pautov A.M. *Tvorcheskaya deyatel'nost' A.G. Orvida i ee znachenie v razvitii otechestvennogo iskusstva igry na trube*. Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2005.
3. Ivanov V.D. *Slovar' muzykanta-duhovika.* Moskva: Muzyka, 2007.
4. Anisimov M.V. *Ispolnitel'skoe masterstvo kak problema teorii i praktiki iskusstva igry na duhovyh instrumentah*. Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Rostov-na-Donu, 2016.
5. Mazel' L.A. *Stat'i po teorii i analizu muzyki.* Moskva: Sovetskij kompozitor, 1982.
6. Novikova T.V. *Tradicii i novatorstvo v otechestvennoj fortepiannoj muzyke rubezha XX-XXI vekov:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan'; Planeta muzyki, 2022.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-162-164

***Kabkova E.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: borisr@comtv.ru*

THE CATEGORY OF EXPRESSIVENESS IN THE PERFORMING PRACTICE OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION. In the article, the attention is focused on the problem of expressiveness, which does not lose its relevance and requires an answer to a number of questions that arise in the process of performing practice in conditions of additional education. This happens despite the fact that the concept of "expressiveness" is one of the most familiar and natural in the practice of art education as a whole. The researcher emphasizes that in connection with the volume and versatility of the problem of expressiveness in performing practice, this article is viewing in nature, only outlining some nodal moments of the study of this phenomenon. The category of expression is considered here in its application to the performing types of instrumental, vocal, dance and theatrical art, and, the research mainly observes music as the basis of the expressive capabilities of all of the listed arts. Two types of manifestation of expressiveness are noted, which are the expression of the state of the performer himself and the conscious attraction of the whole variety of techniques for the transfer of the content of the artistic work laid by the author. Examples of the manifestation of these types of expressiveness in performing practice are given.

Key words: **expressiveness, performing practice, temporary art forms, "singing" on the instrument, author's remarks**

***Е.П. Кабкова,** д-р пед. наук, проф., Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: borisr@comtv.ru*

КАТЕГОРИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье внимание сосредоточено на проблеме выразительности, которая не теряет своей актуальности и требует ответа на целый ряд вопросов, возникающих в процессе исполнительской практики в условиях дополнительного образования. Это происходит несмотря на то, что понятие «выразительность» – одно из наиболее привычных и естественных в практике художественного образования в целом. Подчеркиваем, что в связи с объемностью и многогранностью проблемы выразительности в исполнительской практике данная статья носит обзорный характер, только намечая некоторые узловые моменты исследования данного явления. Категория выразительности рассматривается здесь в её приложении к исполнительским видам инструментального, вокального, танцевального и театрального искусства, причем мы обращаемся в основном к музыке как основе выразительных возможностей всех перечисленных искусств. Отмечены два вида проявления выразительности – выражение состояния самого исполнителя и осознанное привлечение всего разнообразия приемов передачи заложенного автором содержания художественного произведения. Приведены примеры проявления этих видов выразительности в исполнительской практике.

Ключевые слова: **выразительность, исполнительская практика, временные виды искусства, «пение» на инструменте, авторские ремарки**

Выразительность – настолько распространенное и привычное в художественной среде определение, что оно, как правило, не вызывает никаких вопросов и не требует уточнений. На индивидуальных занятиях по освоению какого-либо музыкального инструмента, вокалу в музыкальных школах, кружках и студиях мы часто слышим указание преподавателя: «Играй (пой) выразительно!». Причем, как правило, ученику не объясняется, что имеет в виду педагог, когда говорит о выразительности игры на музыкальном инструменте или пении. Примечательно, что и сам педагог обычно не погружается в глубины смыслов и их проявлений в пространстве занятий исполнительскими видами искусства. Помогают известные всем, освященные традицией и выработанные собственным опытом принципы и алгоритм действий на занятиях.

В справочной литературе выразительность трактуется как «эффективность выражения; способность внешнего выражать внутреннее, изобразительность» [1]. Вместе с тем сущность категории «выразительность» не так проста, как кажется на первый взгляд, и в тех случаях, когда необходимо предметно рассмотреть данное качество в русле оценки самого произведения или, что бывает чаще, его исполнения, требуется понимание сущности, строения и средств предъявления данного качества аудитории для объективной и адекватной его оценки.

Целью исследования стало выявление видов выразительности в исполнительской практике обучающихся в учреждениях дополнительного образования.

Актуальность исследования заключается в том, что категория выразительности все чаще трактуется как признак современности интерпретации произведения через гиперболизацию зрелищности исполнительского процесса, в результате чего ускользает глубинный смысл выразительности, заключающийся в адекватном исполняемому произведению выведению внутренних его закономерностей во внешний мир.

В данной статье категория выразительности рассматривается в её приложении к исполнительским видам инструментального, вокального, танцевального и театрального искусств, причем мы обращаемся в основном к музыке как основе выразительных возможностей всех перечисленных искусств.

Отметим вначале, что существует два вида проявления выразительности – выражение состояния самого исполнителя и осознанное привлечение всего разнообразия приемов передачи заложенного автором содержания произведения (инструментального, вокального, танцевального, театрального).

В связи с этим необходимо помнить, что *любое исполнение в любом из перечисленных видов искусства всегда будет нести в себе качества выразительности.* Другое дело, *что* именно будет выражено и с какой целью.

Мы не всегда относим к области выразительности то, как ведет себя во время исполнения ученик. В том случае, если он не обладает яркими общемузыкальными и специальными способностями, его игра или пение в присутствии

публики – на зачете, экзамене, каком-либо прослушивании (о концерте в данном случае не упоминаем, так как таких учеников, как правило, для участия в концерте не выбирают) – в полной мере выражает, насколько ему некомфортно и даже мучительно выполнять то, что его обязали делать. Обычно такое выступление настолько «выразительно», что слушатель ясно «читает» все переживания ученика, и ему даже становится неловко, возникает чувство жалости к несчастному исполнителю. Особенно ярко такая ситуация проявляется в области самодеятельной театральной постановки в условиях общеобразовательной школы, где ученики, не имеющие подготовки в сценодвижении и сценоречи, жмутся по углам сцены, не зная, куда деть руки и забывая текст. Они не в состоянии думать ни о чем, кроме себя самих, своих чувств, мечтают «провалиться сквозь землю», только бы остановить этот позор. Можно себе представить, каково состояние детей, участвующих в таких постановках, какой непоправимый вред их психике, самооценке и самоактуализации будет нанесен в результате подобных переживаний.

Напомним в связи с этим, что в том случае, если в школе отсутствуют необходимые условия (главным среди этих условий является наличие времени) для полноценного развития детей в пространстве театрального искусства, заключающего в себе синтез музыки, художественного движения, живописи, искусства слова, возможности театрального искусства все же могут быть привлечены в процессе обучения, воспитания и развития школьников, но только в виде отдельных развивающих упражнений, увлекательных заданий, непродолжительных ансамблевых, коллективных художественных действий в классе в русле осваиваемой дисциплины. Участие школьников в театральном представлении перед зрителями при отсутствии всесторонней подготовки и осознания себя как личности еще великим Николаем Ивановичем Пироговым признавалось опасным для их дальнейшего развития (статья Н.И. Пирогова «Быть и казаться»).

Выражение состояния исполнителя в большинстве случаев носит спонтанный характер и не поддается регламентации и корректировке, за исключением того, когда исполнитель специально использует этот прием для привлечения внимания аудитории, придания своему выступлению черт развлекательности и занимательности. Такая выразительность в наши дни встречается все чаще и может быть замечена даже у академических исполнителей.

Некоторые исполнительские школы – например, фортепианная школа Китайской Народной Республики, находящаяся сейчас на этапе своего становления, – переживают так называемый «фортепианный бум», когда популярность и востребованность занятий по освоению фортепиано приобретает взрывообразный характер. Корни данного явления лежат в небывало успешной карьере ряда китайских пианистов (Ван Юйцзя, Ланг Ланга, Чэнь Са и др.), которые не только блестяще справляются с любыми техническими сложностями исполнения, но и всеми силами демонстрируют увлеченность музыкой, преувеличенно показывают свои переживания в гипертрофированных движениях и активной мимике. При этом они вполне в состоянии придерживаться строгой спокойной манеры поведения за инструментом, но желание показать «настоящее шоу», как правило, перевешивает. Их беспрецедентный успех привлек огромное количество молодежи, которая, видя в этих музыкантах своих кумиров, стремится к достижению таких же высот в области исполнения музыкальных произведений.

Научная новизна исследования заключается в самом обращении к двум видам категории выразительности в исполнительской практике и рассмотрении их отличительных особенностей.

Рассмотрим другой вид выразительности – осознанное привлечение всего разнообразия приемов передачи заложенного автором содержания произведения (инструментального, вокального, танцевального, театрального). Регламент данной статьи не позволяет подробно обратиться ко всем возрастным уровням исполнителей. Мы остановимся только на том, как начинающие музыканты-инструменталисты (певцы, актеры, танцоры) стремятся достичь выразительности исполнения под руководством педагога, с помощью чего, каких средств.

Как происходит знакомство ученика с новым для него произведением? Чаще всего педагог сам играет или поет это произведение, и ученик понимает, какого исполнения от него ждут. Некоторые преподаватели организуют прослушивание новой пьесы в исполнении известных музыкантов в записи. Следующий шаг – разбор текста. Обычно на первоначальном этапе разбор происходит под руководством преподавателя в классе для того, чтобы избежать текстовых и аппликатурных ошибок.

Но вот ученик разобрался в тексте и в состоянии аккуратно воспроизвести все написанные композитором ноты. Поскольку к музыке исполнение на данном этапе имеет достаточно отдаленное отношение, то преподаватель считает, что уже можно (и нужно) приступить к следующей фазе – приданию выразительности выученным нотам. Тут-то и звучит сакраментальное «играй выразительно!» и «ты видишь, здесь есть “вилочки”». В результате способный ученик как-то выезжает за счет собственного слуха, пальцевой чуткости, наслушанности, памяти, а ученик, способности которого находятся в какой-то иной области или еще недостаточно проявились, так как неспособных детей в природе не существует, будет пыжиться, изо всех сил «раздувая» crescendo, но совершенно не понимая, для чего он это делает.

Попутно хотелось бы отметить привлечение к лексикону урока музыки некоторых слов, значение которых ближе к области гастрономии – это все те же «вилочки», а также слово «кусочек» («Давай повторим этот кусочек, а потом перейдем к следующему!»). Думается, что возникновение и удивительная живучесть подобной терминологии происходит от того, что преподаватель, интуитивно чувствуя сложность и неоднозначность того или иного понятия или приема, пытается «просто и доходчиво» объяснить ребенку его смысл.

Великие представители русской фортепианной, скрипичной, вокальной школ, не сговариваясь, неустанно повторяли, что музыкальный звук должен в первую очередь петь, то есть извлекаться особым образом. В качестве примера приведем способ звукоизвлечения на фортепиано, где певучий связный звук не может быть достигнут только за счет последовательного нажатия клавиш, даже в том случае, если это близко расположенные клавиши, и даже если ребенок, казалось бы, может связать их с помощью «переступания» с одной клавиши на другую. Само прикосновение к клавиатуре не должно быть поверхностным, просто нажатием – как нажатие кнопок телефона или клавиш клавиатуры компьютера. Контакт исполнителя и инструмента должен быть таким, как если бы исполнитель через клавишу прикасался непосредственно к струне и вызывал её колебание, переходящее к следующему звуку. Для струнников такая связь осуществляется за счет объединяющей силы смычка и непрерывного живого вибрато. Для вокалистов связное исполнение звуков (legato) – необходимое условие для исполнения произведений академической музыки и базовая характеристика пения «belcanto», что достигается путем длительной и достаточно сложной подготовки.

Кроме того, нужно помнить, что в большинстве случаев штрихи, указания темпа, аппликатура – это результат работы редактора, и таких редактур существует немало. Опытные педагоги, давая задание ученику приобрести новые нотные сборники, обычно уточняют, какую именно редакцию нужно покупать – произведения И.С. Баха, например, часто – в редакции Б. Муджеллини, избранные этюды К. Черни – в редакции Г. Гермера и т. п. Немногие педагоги при этом объясняют, что добаховская традиция (включая самого И.С. Баха) обращалась в своей публикационной практике к форме уртекста.

«**Уртекст** (нем. *Urtext*) – издание музыкального произведения (преимущественно в области академической музыки), в задачи которого входит наиболее точное отражение первоначального композиторского замысла во всех его деталях – особенно в области темпов и фразировки. Для этого при подготовке уртекстового издания специалисты обращаются к авторской рукописи нотного текста, а также к иным источникам, максимально близким к композитору (записям его ассистентов, печатным нотным изданиям с пометами автора и т. д.)» [2].

Конечно, многие композиторы сами и весьма настойчиво фиксируют свои требования к исполнителю в нотном тексте. Авторские ремарки в тексте (в данном случае в нотах) «вносят дополнительную информацию для исполнителя, используя различные знаки и музыкальные термины…» [3, с. 26]. В.Н. Холопова относит нотные ремарки «к знакам-символам, которые вслед за Ч. Пирсом применительно к музыке предлагает сопоставить с иконическими знаками, считая их знаками эмоций» [4].

Особенно выразительны ремарки К. Дебюсси и О. Мессиана, например: «Ce rythme doit avoir la valeur sonore d’un fond de paysage triste et glacé» («Этот ритм должен звучать фоном печального и заледенелого пейзажа») (К. Дебюсси, прелюдия для фортепиано «Шаги на снегу»); «Peu à peu sortant de la brume» («Постепенно выходя из тумана»), «enveloppé, halo sonore, comme une résonnance de cloche» («неясно, звуковой ореол, как отзвук колокола») (К. Дебюсси, прелюдия для фортепиано «Затонувший собор»); «comme une fanfare courageuse et triste» («как смелая и грустная фанфара»); «Un Chocard traverse le précipice en criant» («альпийская галка, крича, пролетает над пропастью») (О. Мессиан, цикл для фортепиано «Каталог птиц»).

Внося подобные ремарки в нотный текст, композитор настойчиво определяет свое видение, собственную интерпретацию того или иного фрагмента, как бы обозначая свое присутствие. Другое дело, что исполнитель реализует эти указания в меру собственной индивидуальности и эстетического опыта.

Авторская ремарка (франц. remarque – отметка, примечание) наиболее характерна для текстов театральных пьес. Это авторское уточнение (действия, места, состояния и т. п.) в пьесе и может быть охарактеризовано как «метатекстовая вставка внутри текста пьесы». Сам термин «авторский метатекст» «включает в себя предисловие, заглавие, список действующих лиц, межрепликовые ремарки (в начале, середине и конце реплик), сэттинги (авторские ремарки, предваряющие начало действия и содержащие информацию о героях, месте и времени действия, а также о происходящих событиях), пинтерески (маркеры паузации и молчания), послесловие» [5, с. 83].

Теоретическая значимость исследования базируется на выявлении путей проявления выразительности в процессе исполнительской деятельности обучающихся в учреждениях дополнительного образования.

Нередко для того, чтобы соответствовать требованию «выразительности», участники самодеятельных школьных спектаклей пытаются бороться с собственной скованностью, специальной преувеличенной жестикуляцией и мимикой. В профессиональной театральной среде такие попытки быстро пресекаются: вспомним известное в театральной среде выражение «Не хлопочи лицом!». В области любительских театральных представлений такая манера исполнения может послужить своеобразной рекламой театрального действия и стать причиной популярности исполнителя в школьной среде, так как, очевидно, направлена на то, чтобы развлекать зрителей.

Отдельного комментария требует танцевальное искусство, так как выразительность здесь относится ко всему организму исполнителя и зависит от мно-

жества причин – продолжительности, вида и качества начальной подготовки, стилистической направленности танцевальных занятий, природных физических данных исполнителя, его музыкальности и т. п. «К выразительным средствам танцовщика, достигающего экспрессивного эффекта в танце, передающего зрителю его содержание, относят пластику тела, танцевальное движение-действие, танцевальную позу, танцевальный жест, динамику пластики (темп), музыкально-пластический ритм, пространственную амплитуду исполнения движения, пространственное направление, расположение, перемещение и ракурс фигуры танцовщика (визуально-семантическое значение)» [6].

С.И. Филатов в своей работе «Танцевальная техника и выразительность» связывает в единую последовательность ряд понятий: событие, смысл, танцевальная выразительность, тело – источник смыслов, тело – событие и, основываясь на данной связи, делает заключение о том, что «возможно, одна из задач балетной педагогики – работа над тем, как сделать тело событием» [6].

И если у музыкантов есть возможность обращаться к музыкальному тексту как источнику информации о том, как нужно действовать в процессе исполнения произведения (при всех сложностях и противоречиях его трактовки), то для танцовщика подобного текста не существует – танцевальное искусство традиционно передается «из ног в ноги», в процессе непосредственного общения педагога и ученика. Справедливости ради следует все же отметить, что попытки фиксировать танец с тем, чтобы передать его форму и последовательность движений последующим исполнителям, существовали еще в глубокой древности – это и иероглифы, и скульптурные изображения, и рисунок, и нотно-линейные обозначения. Время от времени даже складывались системы записи танца (такие, например, как система записи танца, созданная на основе существующих способов записи артистом петербургского балета В.И. Степановым), разработавшим принципы нотно-линейной записи (знаки располагались на нотном стане), отразившем в записи танца степень сгибания суставов (понятие градуса) и планы движения. Однако и эта система не получила широкого распространения, так как при всех её плюсах (с помощью данной системы было записано около 30 балетов) она не могла передать в целом весь план движений на площадке в соотношении с индивидуальным планом движения каждого артиста (движения всех частей его тела в различных плоскостях). В наши дни основным источником и способом сохранения движений танца, как и прежде, остается непосредственное общение педагога и учеников, которое поддерживается видеозаписями исполнения.

Отметим также такое важнейшее средство выразительности, как интонация, которая может быть проявлена в инструментальном и вокальном исполнении, а также в театральном и танцевальном действии, оставаясь при этом, бесспорно, базовым выразительным средством музыки (Б.В. Асафьев, А.Ф. Лосев, Б.М. Теплов). Интонация (от латинского «*intono*», что означает «громко произношу») в наиболее широком смысле определяется в музыковедении как основа музыкального мышления и коммуникации, как высотная организация музыкальных звуков в их последовательном предъявлении, как «реальное звуковое воплощение музыкального произведения, которое характеризуется совокупностью разнообразных звуковых средств и их соотношением в рамках синтаксического масштабного уровня» [7, с. 254].

Степень достижения цели исследования может быть охарактеризована как подготовительная, так как для перехода на следующие – накопительный, затем на аналитический – уровни исследования необходима некая интродукция, обозначающая само пространство, в пределах которого будет продолжена работа по изучению категории выразительности в области исполнительских искусств.

Заключаем, таким образом, что музыка и её выразительные средства – мелодия, интонация, ритм, размер, темп, метр, лад, динамика, тембр, регистр, фактура – это основа всех других временных видов искусства. Среди этих средств выразительности базовыми, наиболее характерными для музыкального искусства являются интонация, ритм и тембр. В процессе освоения обозначенных видов искусства детьми и подростками в условиях дополнительного образования необходимо обращать внимание, во-первых, на тот вид выразительности, который представляет собой осознанное привлечение всего разнообразия приемов передачи заложенного автором содержания произведения, а не трансляцию состояния самого исполнителя. Во-вторых, важнейшим качеством, на которое следует обращать внимание, является певучесть мелодии, линии в любом из уже перечисленных видов искусств. В-третьих, постоянный «разговор» с автором произведения через зафиксированный в нотной записи текст, авторские ремарки, известные и характерные для того или иного автора особенности художественного высказывания. В-четвертых – исключение из исполнительской практики поверхностного истолкования категории выразительности и её упрощенного применения.

Библиографический список

1. Баранов О.С. Идеографический словарь русского языка. М*осква*: Издательство ЭТС, 1995. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/ideographic-dictionary/index.htm
2. Уртекст. *Академик*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1659091
3. Холопова В.Н. Интерпретация знаков Ч. Пирса в теории музыкального содержания. *Семантика музыкального языка*: материалы Международной научной конференции. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2004: 25–30.
4. Касьянова Н.Б. Нотные ремарки как дискурсивная форма самообозначения автора произведения. *Вестник филологии*. 2021; № 6: 99. Available at: https://vestnik-filologiya-lingvodidaktika.mgpu.ru/wpcontent/uploads/sites/6/2021/09/627.pdf
5. Борботько Л.А. *Авторский метатекст как ориентирующая система в коммуникативном пространстве театрального дискурса*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2015.
6. Филатов С.В. *Танцевальная техника и выразительность*. Available at: http://dancerussia.ru/ publication/333.html
7. Назайкинский Е.В. *Звуковой мир музыки*. Москва: Музыка, 1988.

References

1. Baranov O.S. Ideograficheskij slovar' russkogo yazyka. M*oskva*: Izdatel'stvo `ETS, 1995. Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/ideographic-dictionary/index.htm
2. Urtekst. *Akademik*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1659091
3. Holopova V.N. Interpretaciya znakov Ch. Pirsa v teorii muzykal'nogo soderzhaniya. *Semantika muzykal'nogo yazyka*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2004: 25-30.
4. Kas'yanova N.B. Notnye remarki kak diskursivnaya forma samooboznacheniya avtora proizvedeniya. *Vestnik filologii*. 2021; № 6: 99. Available at: https://vestnik-filologiya-lingvodidaktika.mgpu.ru/wpcontent/uploads/sites/6/2021/09/627.pdf
5. Borbot'ko L.A. *Avtorskij metatekst kak orientiruyuschaya sistema v kommunikativnom prostranstve teatral'nogo diskursa*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2015.
6. Filatov S.V. *Tanceval'naya tehnika i vyrazitel'nost'*. Available at: http://dancerussia.ru/ publication/333.html
7. Nazajkinskij E.V. *Zvukovoj mir muzyki*. Moskva: Muzyka, 1988.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 781 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-164-167

Lavrik M.V., *Professor, Honorary Worker of Education of the Russian Federation, Department of Instruments of Military Bands of the Military Institute (Military Conductors) of Military University n.a. Prince Alexander Nevsky (Moscow, Russia), E-mail: olvrik2@gmail.com*
Dzhioev S.L., *teacher, Department of Instruments of Military Bands of the Military Institute (Military Conductors) of Military University n.a. Prince Alexander Nevsky (Moscow, Russia), E-mail: seldj@yandex.ru*

APPLICATION OF THE PHYSICO-ACOUSTIC FOUNDATIONS OF TIMBRAL SOUND CHANGE WHEN LEARNING TO PLAY WIND INSTRUMENTS. The article first touches upon the problem of physical and acoustic foundations of timbre change in sound when playing wind instruments. On the basis of the experimental studies carried out, an analysis of the physical patterns that affect the quality of the reproduced sound is carried out and practical recommendations are proposed for the development of control factors for this process. The modern software used for the experiments made it possible to visualize the spectral component of the sound and analyze the results, on the basis of which recommendations are developed for teachers and students on the methodology for working on the timbre quality of the sound of a wind instrument. In the course of the experiment, recordings of the sound of the instrument (trumpet) by highly qualified professional musicians and students of various degrees of preparedness are used. Analysis of sound spectrograms (recorded with a microphone) and spectrograms of performer's chest vibrations (recorded using the *Global Test AP* 1006 vibration sensor) makes it possible to visually determine the influence of the quality and quantity of the overtone sound component on its timbre. The superposition (combination) of two spectrograms of performers on the trumpet of different skill levels of the leading soloists of symphony orchestras and students reveals a number of significant differences in the influence of the organization of the exhalation of the performer on the qualitative components of the sound.

Key words: **sound, timbre, wind instruments, timbre of wind instrument, timbre change of sound**

М.В. Лаврик, *доц., проф., Военный институт (военных дирижёров) Военного университета имени князя Александра Невского, г. Москва, E-mail: olavrik2@gmail.com*

С.Л. Джиоев, *преп., Военный институт (военных дирижёров) Военного университета имени князя Александра Невского, г. Москва, E-mail: seldj@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ФИЗИКО-АКУСТИЧЕСКИХ ОСНОВ ТЕМБРАЛЬНОГО ИЗМЕНЕНИЯ ЗВУКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

В статье впервые затрагивается проблема физико-акустических основ тембрального изменения звука при игре на духовых инструментах. На основе проведённых экспериментальных исследований был осуществлён анализ физических закономерностей, влияющих на качество воспроизводимого звука, и предложены практические рекомендации для развития управляющих этим процессом факторов. Используемое для опытов современное программное обеспечение позволило визуализировать спектральную составляющую звука и проанализировать результаты, на основании которых представлены рекомендации для педагогов и обучающихся по методике работы над тембральным качеством звучания духового инструмента. В процессе эксперимента использовались записи звучания инструмента (труба) высококвалифицированных профессиональных музыкантов и учащихся различной степени подготовленности. Анализ спектрограмм звучания (записанных при помощи микрофона) и спектрограмм вибраций грудной клетки исполнителя (записанных с использованием вибрационного датчика GlobalTest AP 1006) дали возможность зрительно определить факторы, влияющие на качество и количество обертонового составляющего звука, его тембр. Наложение (совмещение) двух спектрограмм исполнителей на трубе разного уровня мастерства ведущих солистов симфонических оркестров и учащихся позволило выявить ряд существенных различий влияния организации выдоха исполнителя на качественные составляющие звука.

Ключевые слова: **звук, тембр, духовые инструменты, тембр духового инструмента, тембральное изменение звука**

Выразительное, эмоциональное звучание инструмента волнует буквально каждого профессионального музыканта-духовика [1–4]. Добиться этого возможно, прежде всего, улучшением качества звука, то есть расширением его тембровой насыщенности, полётности и красочности, что предполагает понимание технологии и структуры звукообразования, а также освоения необходимых действий, влияющих на достижение поставленной цели, то есть выразительного звучания.

К сожалению, в современной методической литературе, посвящённой обучению игре на духовых инструментах, отсутствуют (за исключением нескольких статей [5; 6]) работы, в которых на основании глубокого звукового анализа, базирующегося на физических законах, рассматриваются факторы, влияющие на качественную составляющую звучания инструмента.

Вместе с тем следует отметить эмпирические поиски многих известных педагогов-методистов в сфере тембрового наполнения звучания инструмента. Так, в 1938 году, известный кларнетист С. Розанов в работе «Основы методики преподавания и игры на духовых инструментах» [7] пишет об удержании груди и верхних рёбер в положении вдоха, не объясняя данную необходимость. Во второй половине XX века тембральное звучание инструмента уже напрямую связывалось с дыханием. Например, в «Методике обучения игре на кларнете» Б. Диков пишет: «…весьма существенным является умение кларнетиста создать опёртое звучание, в основе которого лежит использование особой, резонансной способности грудной полости» [8, с. 32].

Несколько шире проблема тембра рассматривалась в конце XX – начале XXI столетия. В «Методике обучения игре на фаготе» Р. Терёхин и В. Апатский отмечают: «…музыканты-духовики уже давно заметили, что качество звучания инструмента во многом зависит от состояния полости рта, глотки, гортани и других полостей дыхательного тракта. Правильная настройка указанных полостей улучшает тембр звука духового инструмента, сообщает ему округлость и полноту» [9, с. 45].

Однако, несмотря на это, до настоящего времени отсутствует понимание технологии физического влияния резонаторов организма музыканта-духовика на тембральные изменения звука, и лишь в нескольких научных исследованиях [10; 11; 12] акцентируется внимание на проблемах работы артикуляционно-резонирующего аппарата при игре на инструменте.

В свете вышеизложенного весьма актуальными являются представленные в данной работе результаты экспериментальных исследований, проведённых группой преподавателей кафедры инструментов военных оркестров военного института (военных дирижёров) Военного университета.

Научная новизна исследования: в процессе выявления факторов, оказывающих влияние на тембральное изменение звука при игре на духовых инструментах, впервые был осуществлен анализ взаимозависимости физиологических и физико-акустических закономерностей, определяющих качество воспроизводимого звука.

Полученные результаты исследований стали основанием для предложенных авторами статьи практических рекомендаций по обогащению тембрального звучания духового инструмента путём развития навыков управления процессом звукоизвлечения, конечный результат которого (качество тембрального звучания) определяет правильная физиологическая настройка организма исполнителя.

Таким образом, объектом исследования были избраны методические и технологические проблемы обучения игре на духовых инструментах, а в качестве предмета выступили физико-акустические основы тембрального изменения звука при игре на духовых инструментах.

Целью статьи стало теоретико-методологическое обоснование взаимозависимости определяющих качество воспроизводимого звука физико-акустических процессов от физиологических.

Задачи исследования были определены его целью – на основании произведённого спектрального анализа извлекаемых на духовых инструментах звуков разными группами исполнителей (профессионалов и начинающих обучающихся) определить необходимые физиологические составляющие, отвечающие за качественное тембральное звучание духового инструмента.

Структурный анализ звука. Звук как физическое явление можно проанализировать по его спектрограмме. Основным тоном в этом случае являются минимальные колебания физического тела, соответствующие определённому звуку. Проецируя интересующий вопрос на духовые инструменты, имеются в виду колебания заключённого в инструменте воздушного столба, соответствующего исполняемому звуку. К примеру, основной тон взятого для анализа звука Ре первой октавы, исполненного на трубе приблизительно равен 300 герц, а Ля первой октавы – 440 герц.

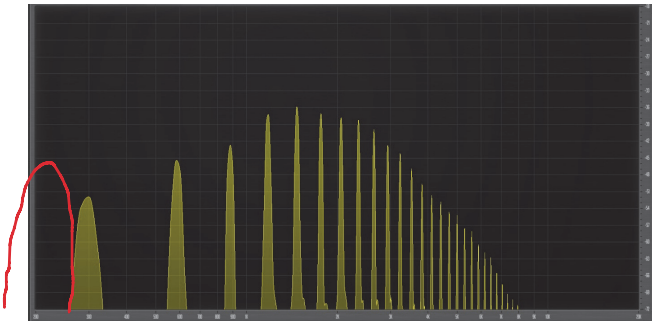


Рис. 1. Основной тон звука (первичное колебание воздушного столба)

В силу отсутствия качественных характеристик принадлежность основного тона звука невозможно идентифицировать к какому-либо инструменту, так как на восприятие определения принадлежности звука к какому-либо инструменту и качеству звучания оказывают влияние количество и вибрационные составляющие колебательных действий воздушного столба, подчинённых законам физики. На звуковой результат, исходя из результатов проведённого нами исследования, влияет состав расположенных по интервалам (октава, квинта, кварта, терция, терция, терция и т. д.) обертонов натурального звукоряда.



Рис. 2. Обертоновый ряд (колебания воздушного столба, как резонанс колебаний основного тона)

Факторы, влияющие на тембр звука. Для проведения исследования использовался микрофон высокого качества и вибрационный датчик для считывания вибраций в грудной клетке, возникающих при извлечении звуков на духовом инструменте. Вибрационный датчик разработан и произведён по специальному заказу производственно-научной компанией GlobalTest. Современное программное обеспечение при подключении вышеобозначенных компонентов к компьютеру позволило визуализировать спектральную составляющую звука и проанализировать результаты, на основании которых разработаны рекомендации для педагогов и обучающихся по методике работы над тембральным качеством звучания духового инструмента.

В процессе исследования использовались записи звучания инструмента (труба) высококвалифицированных профессиональных музыкантов и учащихся различной степени подготовленности. Анализ спектрограмм дал возможность зрительно определить влияние качества и количества обертонового составляющего звука на его тембр. Наложение (совмещение) двух спектрограмм исполнителей на трубе разного уровня мастерства (рис. 3) ведущих солистов симфонических оркестров и учащихся позволило выявить ряд существенных различий.

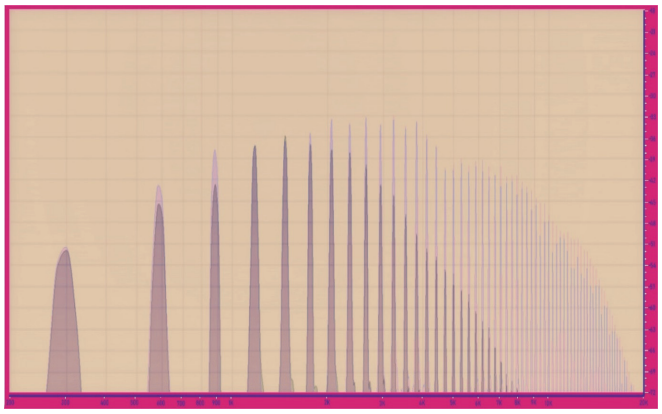


Рис. 3. Наложение спектрограмм исполнителей различного уровня

В спектрограмме исполнителя высокого уровня визуально обозначено наличие большого количества (63 обертона) обертонового ряда, изображённого в виде плавно изогнутой протяжённой дуги, охватывающей частоты от 300 до 18000 герц. У обучающегося видна более короткая дуга (300–8000 герц), имеющая в своём объёме всего лишь 27 обертонов. Также при игре обучающегося (рис. 4) отсутствует ровность огибающей обертоновый ряд дуги, отрицательно влияющей на качество тембра звука.

Проводимые исследования стали возможны при помощи записи исполнения через микрофон и явились следствием определённых исполнительских действий трубачей. Цель данного исследования заключалась в определении необходимых психофизических изменений исполнителя, оказывающих влияние на улучшение тембра звука.

Помимо звуковых спектрограмм для проведения эксперимента использовались спектрограммы вибраций грудной клетки исполнителя, записанные с использованием вибрационного датчика GlobalTest AP 1006, размещённого на поверхности грудной клетки трубача и подключённого к компьютеру.



Рис. 4. Вибрационный датчик GlobalTest AP 1006

Работа датчика позволяет увидеть вибрационные процессы, происходящие в грудной клетке исполнителя при игре на духовом инструменте. Понятно, что грудная клетка сама по себе не вибрирует, а её вибрация вызвана колебательными движениями воздушного столба, заключённого в груди.

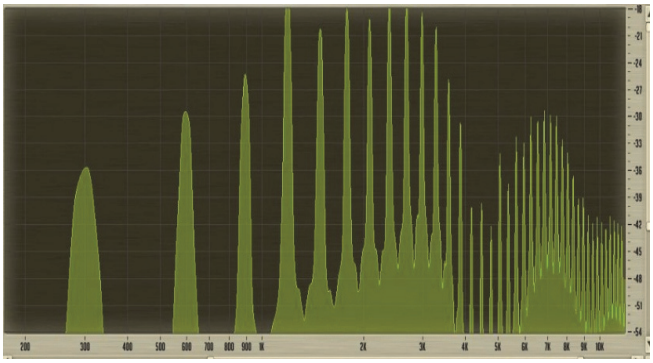


Рис. 5. Спектрограмма вибрации грудной клетки при игре

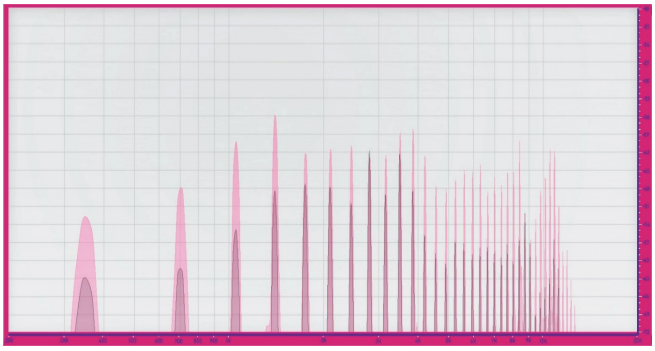


Рис. 6. Сравнительная спектрограмма вибраций грудной клетки исполнителей различного уровня мастерства

На основании сравнительной спектрограммы (рис. 6), показывающей вибрацию грудной клетки исполнителей различного уровня мастерства во время игры на трубе, можно констатировать, что амплитуда колебаний грудной клетки у высококвалифицированного исполнителя значительно больше амплитуды обучающегося. Проведение опыта доказывает закономерность влияния интенсивности вибрационных процессов воздушного столба в груди исполнителя на качество тембра звука.

Таким образом, подводя итоги можно отметить следующее. При игре на духовом инструменте вибрационные процессы возникают в результате импеданса губ воздушному столбу [10]. Как и в инструменте, так и в верхних дыхательных путях исполнителя (ротовая полость, глотка, гортань, трахея, бронхи) происходят вибрационные процессы, которые мы ощущаем в грудной клетке [12]. Стремясь увеличить амплитуду колебательных движений воздушного столба и стараясь ощутить расширение объёма грудной клетки, мы добиваемся более насыщенного обертонами полётного, широкого, красочного звучания.

Для получения качественного (тембрально насыщенного) звучания инструмента обучающемуся необходимо понять и почувствовать ощущение вибраций грудной клетки, позволяющих улучшать качество звука. Достижение стойкого результата и формирование данного навыка требует длительной и систематической работы. Задача педагога заключается в подробном, доступном и убедительном разъяснении принципов насыщения звука обертонами и последующем контроле работы обучающегося по улучшению звучания инструмента.

Проведённые эксперименты помогут изменить отношение музыкантов-духовиков к вопросу влияния организации выдоха исполнителя на качественные составляющие звука. При использовании микрофона, подключённого к компьютеру с программным обеспечением, и пониманием необходимых ощущений в грудной клетке можно значительно повысить выразительные качества звучания инструмента.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах. Москва: Государственный музыкально-педагогический институт имени Гнесиных, 1985; Выпуск 80.
2. Батищев И.В. Формирование готовности будущего военного дирижера к музыкально-исполнительской практике. Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: теоретический и практический взгляд (к 115-летию со дня рождения Народного артиста РСФСР, профессора Георгия Антоновича Орвида): материалы Межвузовской научно-практической конференции слушателей и курсантов Военного института (военных дирижеров) Военного университета. Москва: Военный университет, 2019: 18–21.
3. Джиоев С.Л. К вопросу о специфике подготовки военного дирижера. Современные проблемы науки и образования. 2021; № 2: 30.
4. Лаврик М.В. К вопросу о музыкальной выразительности. Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения на духовых и ударных инструментах: теоретический и практический взгляд: материалы межвузовской научно-практической конференции. Москва: Военный университет, 2018: 105–111.

5. Джиоев С.Л. Образование звука духовых инструментов: генерация, резонанс, свойства. Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. Москва: Военный университет, 2022: 46–51.
6. Кириллов С.В., Орлов Н.Н. Звуковые осциллограммы штрихов при игре на духовых инструментах. *Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: теоретический и практический взгляд (к 115-летию со дня рождения Народного артиста РСФСР, профессора Георгия Антоновича Орвида):* материалы Межвузовской научно-практической конференции слушателей и курсантов Военного института (военных дирижеров) Военного университета. Москва: Военный университет, 2019: 27–34.
7. Розанов С.В. Основы методики преподавания и игры на духовых инструментах. Москва: Музыкальное государственное издательство, 1938.
8. Диков Б.А. Методика обучения игре на духовых инструментах. Москва: Музыкальное государственное издательство, 1962.
9. Терёхин Р.П., Апатский В.Н. Методика обучения игре на фаготе. Москва: Музыка, 1988.
10. Понькина А.М. Акустический импеданс при игре на духовых инструментах. Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. Москва: Военный университет, 2022: 131–139.
11. Понькина А.М. Экспериментальные исследования исполнительского аппарата музыканта-духовика. Актуальные вопросы методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: традиции и инновации: материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. Москва: Военный университет, 2021: 114–122.
12. Понькина А.М., Григорьев Е.В. Работа голосового аппарата исполнителя при игре на саксофоне и профессиональном пении. Культурная жизнь Юга России. 2017; № 3 (66): 45–49.

References

1. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki ispolnitel'stva na duhovyh instrumentah.* Moskva: Gosudarstvennyj muzykal'no-pedagogicheskij institut imeni Gnesinyh, 1985; Vypusk 80.
2. Batischev I.V. Formirovanie gotovnosti buduschego voennogo dirizhera k muzykal'no-ispolnitel'skoj praktike. *Aktual'nye voprosy ispolnitel'stva i metodiki obucheniya igre na duhovyh i udarnyh instrumentah: teoreticheskij i prakticheskij vzglyad (k 115-letiyu so dnya rozhdeniya Narodnogo artista RSFSR, professora Georgiya Antonovicha Orvida):* materialy Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii slushatelej i kursantov Voennogo instituta (voennyh dirizherov) Voennogo universiteta. Moskva: Voennyj universitet, 2019: 18-21.
3. Dzhioev S.L. K voprosu o specifike podgotovki voennogo dirizhera. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 2: 30.
4. Lavrik M.V. K voprosu o muzykal'noj vyrazitel'nosti. *Aktual'nye voprosy ispolnitel'stva i metodiki obucheniya na duhovyh i udarnyh instrumentah: teoreticheskij i prakticheskij vzglyad*: materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Voennyj universitet, 2018: 105-111.
5. Dzhioev S.L. Obrazovanie zvuka duhovyh instrumentov: generaciya, rezonans, svojstva. *Aktual'nye voprosy ispolnitel'stva i metodiki obucheniya igre na duhovyh i udarnyh instrumentah*: materialy Vserossijskoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Voennyj universitet, 2022: 46-51.
6. Kirillov S.V., Orlov N.N. Zvukovye oscillogrammy shtrihov pri igre na duhovyh instrumentah. *Aktual'nye voprosy ispolnitel'stva i metodiki obucheniya igre na duhovyh i udarnyh instrumentah: teoreticheskij i prakticheskij vzglyad (k 115-letiyu so dnya rozhdeniya Narodnogo artista RSFSR, professora Georgiya Antonovicha Orvida):* materialy Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii slushatelej i kursantov Voennogo instituta (voennyh dirizherov) Voennogo universiteta. Moskva: Voennyj universitet, 2019: 27-34.
7. Rozanov S.V. *Osnovy metodiki prepodavaniya i igry na duhovyh instrumentah*. Moskva: Muzykal'noe gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1938.
8. Dikov B.A. *Metodika obucheniya igre na duhovyh instrumentah.* Moskva: Muzykal'noe gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1962.
9. Terehin R.P., Apatskij V.N. *Metodika obucheniya igre na fagote*. Moskva: Muzyka, 1988.
10. Pon'kina A.M. Akusticheskij impedans pri igre na duhovyh instrumentah. *Aktual'nye voprosy ispolnitel'stva i metodiki obucheniya igre na duhovyh i udarnyh instrumentah*: materialy Vserossijskoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Voennyj universitet, 2022: 131-139.
11. Pon'kina A.M. `Eksperimental'nye issledovaniya ispolnitel'skogo apparata muzykanta-duhovika. *Aktual'nye voprosy metodiki obucheniya igre na duhovyh i udarnyh instrumentah: tradicii i innovacii*: materialy Vserossijskoj mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Voennyj universitet, 2021: 114-122.
12. Pon'kina A.M., Grigor'ev E.V. Rabota golosovogo apparata ispolnitelya pri igre na saksofone i professional'nom penii. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2017; № 3 (66): 45-49.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 793.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-167-169

Smolyanina E.V., *senior lecturer, Department of Modern Choreography, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: esmola75@gmail.com*
Smolyanin S.N., *senior lecturer, Department of Modern Choreography, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: esmola75@gmail.com*

SOME ASPECTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF MODERN DANCE IN THE SYSTEM OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION OF RUSSIA. The article studies a problem of the emergence and development of modern dance in the Russian Federation. The researchers raise questions about the timeliness of its appearance, relevance and place in the theatrical life of the country. The process of development of modern dance as a phenomenon of scenic art and its self-determination as an independent direction in choreography is considered. The authors of the article draw parallels between the political, economic, cultural and social processes taking place in the Russian Federation during the recent history of the country. Some aspects that have made significant adjustments to the process of the emergence and formation of modern dance as an independent type of choreographic art in the Russian Federation are highlighted. The author traces the moment of the emergence of various styles and trends of modern choreography, as well as their diffusion with various types of theatrical creativity, both in the central cities of Russia and on the periphery. A number of aspects of the formation and development of modern dance in the system of secondary and higher education are given on the example of the work of choreographers who have made a significant contribution to the stages of the formation of modern choreography.

Key words: **modern dance, choreographic art, classical dance, folk ensemble, secondary and higher education, continuing education**

Е.В. Смольянина*, доц., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: esmola75@gmail.com*
С.Н. Смольянин*, доц., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: esmola75@gmail.com*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Статья посвящена проблеме возникновения и развития современного танца в Российской Федерации. Поднимаются вопросы своевременности его появления, востребованности и места в театральной жизни страны. Рассматривается процесс развития современного танца как явления сценического искусства и его самоопределения как самостоятельного направления в хореографии. Авторы статьи проводят параллели между политическими, экономическими, культурными и социальными процессами, происходящими в Российской Федерации в период новейшей истории страны. Выделяются некоторые аспекты, внесшие значительные коррективы в процесс появления и становления современного танца как самостоятельного вида хореографического искусства в Российской Федерации. Прослеживается момент возникновения различных стилей и направлений современной хореографии, а также их диффузию с различными видами театрального творчества как в центральных городах России, так и на периферии. Приводится ряд аспектов становления и развития современного танца в системе среднего и высшего образования на примере творчества балетмейстеров, которые внесли значительный вклад в этапы становления современной хореографии.

Ключевые слова: **современный танец, хореографическое искусство, классический танец, народный ансамбль, среднее и высшее образование, непрерывное образование**

Современная хореография как самостоятельное направление хореографии возникло в России сравнительно недавно. Этому способствовал целый ряд предпосылок политического, социального и культурного ряда. Несмотря на широкое распространение различных стилей и направлений современной хореографии, в сценическом пространстве наблюдается недостаточная разработанность методической базы для профессиональной подготовки специалистов в данном направлении хореографического искусства.

Объект исследования – современный танец в Российской Федерации.

Предмет исследования – некоторые аспекты становления и развития современного танца в системе среднего и высшего образования Российской Федерации.

Цель исследования – на основе изучения предпосылок появления и развития современного танца в РФ раскрыть особенности профессиональной подготовки специалистов в данном направлении хореографического искусства.

Задачи исследования:

– определить предпосылки появления современного хореографического искусства в Российской Федерации;

– проследить этапы развития современной хореографии в сценическом пространстве Российской Федерации;

– провести анализ влияния на современный танец сложившейся традиционной русской танцевальной культуры народного и классического танцев;

– определить проблематику и тенденции дальнейшего развития современной хореографии в Российской Федерации.

– изучить особенности профессиональной подготовки специалистов по современной хореографии.

Рождение современного танца в России – это событие, которое характеризует собой не только появление нового направления хореографического искусства. Это глобальное явление было, прежде всего, обосновано изменением мировоззрения общества, появлением новых потребностей и переоценки существующей действительности. Это было характерно не только для хореографического искусства, но и для всех других процессов, происходящих в обществе. Потребность в изменениях назревала постепенно, но необратимо. Для более глубокого понимания необходимо комплексно рассмотреть социальные, политические и культурные события, происходящие в СССР в 1980–1990-х годах.

В конце 1980-х годов Советский Союз предстаёт как сильное социально направленное государство. Граждане имеют в своём распоряжении полностью бесплатное образование, медицинское обслуживание, жилье и многое, многое другое. Искусство также полностью финансируется из средств государства. С одной стороны, это гарантирует стабильное развитие и процветание, с другой стороны, несёт с собой тотальный контроль со стороны общества. Государственный заказ полностью формирует репертуарную направленность музыкально-драматических театров. Нельзя сказать, что это полностью отрицательное явление. Безусловно, до определённого времени это было прогрессивной формой существования хореографического искусства. Конечно, пропагандистская машина диктовала определённые постулаты, но в то же время она же сдерживала негативные явления, ставя во главу угла семейные, общечеловеческие и государственные ценности. Но необходимо понимать, что ещё древними философами человеческое общество характеризуется как общество постоянно растущих потребностей. Именно постоянно растущие потребности сыграли важную роль в развитии советского общества того времени. Политические процессы, начавшие происходить в государстве, неминуемо повлекли изменения и в хореографическом искусстве.

Советский классический балет находится в те времена на вершине своего развития. Не только столичные театры, но и провинциальные труппы могли похвастаться наличием в своём составе сильнейших исполнителей и полноценных балетных спектаклей из золотого фонда российского хореографического искусства. Такие народные ансамбли, как «Берёзка» и ГААНТ под руководством И.А. Моисеева, с оглушительным успехом показывают свои программы на сценах СССР.

И в это время происходит колоссальный прорыв информационной блокады государства. Средства массовой информации, телевидение и радио открывают для широкого советского обывателя всю полноту западной культуры и искусства. На экранах телевизоров появляются всевозможные образчики свободомыслия и самовыражения. Сказать, что советское общество было к этому не готово, значит, ничего не сказать. В экономике даже появился термин «наивное потребление». Это как нельзя точно описывает сложившуюся в то время ситуацию не только в экономике, но и в искусстве. Шокирующие произведения западного искусства «на ура» воспринимаются неискушенным зрителем. Никто не пытается задуматься о ценности того или иного культурного образчика. В умы зрителя хлынула неконтролируемая волна информации, часто имеющая косвенное отношение к искусству. Современная хореография не стала исключением. Всевозможные труппы хлынули в страну в поисках лёгкого заработка. В основном это были непрофессиональные группы с танцовщиками, имевшими в своём репертуаре одноразовые, не имеющие особой культурной ценности шоу. Тем не менее они были зрелищными, зачастую шокирующими, чем и вызывали интерес неискушенного зрителя. Данное явление можно было сравнить с цунами. И подобно тому, как оно мощно и неожиданно ворвалось в жизнь советского общества, так же быстро оно и отхлынуло. Трудно судить, что стало причиной: это и общая образованность населения, и широкий слой интеллигенции, и общая культурная идентичность нации... Но зритель довольно быстро начал распознавать истинное искусство и дешёвую подделку. И в нашу страну под влиянием спроса стали приезжать более серьёзные и профессиональные исполнители. Именно это послужило мощным толчком для развития у нас различных стилей и направлений современной хореографии.

Имея глубоко культурные корни и исторические традиции, современная хореография в России сразу стала использовать классическую основу для саморазвития. Вобрав в себя все лучшее из русской хореографической школы, она начала двигаться собственным путем. И основой её становится философия, историзм и культурное наследие великой России. За довольно короткий срок русская современная хореография прошла путь от наивного искусства ресторанов до серьёзного, элитарного вида сценического искусства.

Переходом современной хореографии в ранг профессионального искусства можно считать образование сразу нескольких балетный театров, работающих на сцене в этом направлении хореографического искусства. Прежде всего, здесь можно упомянуть о театре Б.Я. Эйфмана в Санкт-Петербурге, с появлением которого можно говорить о возникновении феномена русского современного танца как о явлении симбиоза глубочайшей философской идейности русского театра и современной хореографии, как средства его самовыражения.

Чем же так уникально явление русского современного танца? Прежде всего, в его идейностью. Будучи свободным по своей сути, современный танец смог гармонично влиться и стать единым целым со многими произведениями русской классической литературы. Прекрасным примером такого взаимодействия является балет «Братья Карамазовы» Б.Я. Эйфмана, созданный по одноимённому роману Ф.М. Достоевского и описывающий события, происходящие почти два века назад. Роман был задуман как «история похождений великого грешника». Мы можем увидеть в нем изыскания духовного и мировоззренческого плана. Судьбу человека сквозь призму глубоких исторических катаклизм России царского времени. Тем интереснее и своевременнее предстаёт перед нами данное произведение, «одетое» в выразительные средства современного танца. Удивительно, но оно нисколько не теряет своей актуальности и в наши дни, наоборот, в новом прочтении приобретает пронзительную актуальность и значимость для современного зрителя. Откинув постулаты классического танца, автор как бы освобождает героя, делает его переживания более доступными и приносит в них естественную человеческую органику. Принципы современного танца удивительно хорошо сочетаются на сценической площадке с переживаниями героя, оголяя его мысли и чаяния, делая их неподвластными времени, актуальными и по сей день. Цикличность мировых исторических процессов ярко прослеживается в новом прочтении великого произведения русского классика.

«Богатство России будет прирастает Сибирью», – эти слова М.В. Ломоносова как нельзя лучше описывают происходящее с современным танцем и его дальнейшее развитие. Из столичных городов он распространился по городам и весям нашей бескрайней родины. Появилась целая плеяда молодых и дерзких балетмейстеров, готовых удивлять зрителя своими постановками.

К примеру, С.С. Смирнов. Свое творчество он начинал в стенах колледжа г. Свердловска, используя базу среднего специального образования. Но совсем скоро стало ясно, что талант такого масштаба не удержать в небольшом уездном городе. Вскоре балет С.С. Смирнова уже был четырехкратным обладателем премии «Золотая маска» и с успехом покорял самые претензионные столичные сцены.

В своей деятельности он пересмотрел подход к постановке хореографического произведения современного танца на сцене и применил новые подходы к воплощению задуманного в образах героев. Совместив традиции среднего профессионального образования и используя его классические основы, он рассмотрел современный танец сквозь призму эстетического искусства, поставив во главу угла естественность и гармоничность [1].

Смирнов С.С. в 1995-м году создал хореографическую компанию «Эксцентрик-балет», для которой поставил 15 данс-спектаклей, десятки миниатюр и концертных номеров. Балетмейстер Свердловского театра музыкальной комедии, хореограф-постановщик спектаклей, среди которых «Парк советского периода», «Ночь открытых дверей», «Храни меня, любимая», «Свадьба Кречинского», «www.силиконовая дура.net», «Мёртвые души», «Алые паруса», «C'est La Vie». Осуществил ряд постановок для российских данс-компаний: «Город шагов» (балет Е.А. Панфилова, Пермь), «Белый день» (Театр танца «СКРИМ», г. Самара), «Зима» (Театр танца «Экситон», г. Ульяновск).

Смирнов С.С. – ведущий педагог-хореограф творческих лабораторий: фестиваль IFMS (г. Витебск, Беларусь, 2003–2008), театральная платформа «Движение» (г. Нижний Новгород, 2004), танцевальная школа (г. Новосибирск, 2005), «Театральный форум» (г. Хабаровск, 2008). Он – лауреат Премии имени Е.А. Панфилова (2003), лауреат Премии губернатора Свердловской области за выдающиеся достижения в области культуры и искусства (2003), обладатель приза «Душа танца» в номинации «Рыцарь современного танца» (2009), лауреат Национальной театральной премии «Золотая Маска» в номинации «Лучшая работа хореографа» (спектакль «Глиняный ветер»; 2009). В сотрудничестве с

С.С. Смирновым родились такие педагоги-репетиторы как лауреат премии «Браво!» Т.В. Брызгалова, лауреат премии «Браво!» А. Назаретян [2].

Сегодня «Эксцентрик-балет» – это камертон в мире современной хореографии. Он задает тон и заставляет стремиться к новому в мире современного танца. Балетмейстеры балета с успехом сотрудничают с представителями отечественной и зарубежных балетных школ. Но основной сценой балета по-прежнему остается театр Свердловской музыкальной комедии. Здесь идут более десятка оригинальных спектаклей и миниатюр. «Смирновцы» одинаково хорошо чувствуют себя и на прославленных сценах в полноценных спектаклях, и на маленьких областных площадках на вечерах современной хореографии. Можно с уверенностью сказать, что «Эксцентрик балет» С.С. Смирнова – это явление, порожденное творческим гением его создателя и продукт сложившихся предпосылок социального, политического и культурного ряда России 90-х годов XX века.

В 1990-е годы появляется большое количество подобных творческих союзов. Труппы современного танца появляются в Петербурге, Самаре, Нижнем Новгороде, Перми и т. д. Их появление было предрешено целым рядом политических и социальных событий, описанных в статье ранее. Но вместе с тем появилась очевидная потребность в соответствующей подготовке танцовщиков и балетмейстеров, которые отвечали бы всем требованиям молодого для нашей страны направления хореографии. В Советском Союзе было предостаточно учебных заведений среднего и высшего звена, готовивших специалистов по хореографии классического и народного направлений. Они имели достойную школу и являлись продолжателями славных традиций русской танцевальной школы.

Современные стили и направления хореографического искусства долгое время довольствовались исполнителями, воспитанными на классической школе русского балета. И это не было минусом. Как сказал великий танцовщик и ректор Академии балета им. А.Я. Вагановой Н.М. Цискаридзе, «мы воспитываем артистов балета уже более трехсот лет. И никто пока не делает это лучше нас!». Классические танцовщики обладают академически точной техникой и филигранно владеют своим телом. Именно их вклад в современный танец России сделал его неповторимым и самобытным. Многие современные балетмейстеры до сих пор предпочитают работать с исполнителями классической школы.

Но время шло и, отвечая запросам времени, в средних специальных заведениях стали открываться отделения современной хореографии.

В 1990-м году в городе Ульяновске был основан Эстрадный балет «Экситон». Создателем коллектива является Заслуженный учитель России, кавалер «Ордена Дружбы», обладатель памятной медали «Лучшие люди России», обладатель почетного знака Ульяновской области «За веру и добродетель» Е.К. Барткайтис [3]. «Эстрадный балет «Экситон» является детским хореографическим коллективом. Средний возраст его артистов 10–14 лет. Обучение и подготовку участников ансамбля проводят педагоги-хореографы с большим педагогическим стажем. Концертная деятельность ансамбля с успехом сочетается с полноценным обучающим процессом. Основываясь на классической российской педагогической школе, балетмейстеры и педагоги ансамбля с успехом внедряют в процесс обучения детей инновационные методики. Синтез стилей современной хореографии позволяет достичь уникальных результатов в освоении сложнейших технических танцевальных и акробатических элементов [4; 5].

В 2000-х годах наблюдается открытие целого ряда отделений современного танца в колледжах культуры и искусств и высших учебных заведениях культуры в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре, Саранске, Туле, Перми и т. д.

Таким образом, была создана предпосылка для развития системы полного, непрерывного профессионального образования артистов балета и хореографов по направлению «Современный танец». Одним из ярчайших балетмейстеров, сыгравших в этом процессе огромную роль, можно считать Б.С. Санкина. Он родился 15 февраля 1937 года в г. Москве. Его родители – выходцы из династии цыганских артистов. С самого детства его окружали танцы и песни его народа. Получив профессиональное хореографическое образование в училище при Большом театре, он становится солистом Государственного ансамбля народного танца имени И.А. Моисеева. Здесь он не только исполняет поставленные номера, но и сам принимает активное участие в работе над хореографическими постановками. Номера, поставленные Б.С. Санкиным, входят в золотой фонд репертуара ансамбля (танец мексиканских пастухов «Гаучо»).

Впервые с современной хореографией он сталкивается на сцене Московского мюзик-холла, где исполняет обязанности главного балетмейстера. Именно здесь в 1977 году появляется ансамбль «Ритмы Планеты» и его оригинальная программа «Танцы народов мира».

В 2000 году Б.С. Санкин возглавляет хореографический факультет Московского государственного университета культуры и искусств [6].

Придя на хореографический факультет Московского государственного университета культуры и искусств, он четко понимал возникшие потребности современного хореографического искусства. Под его началом на хореографическом факультете была организована кафедра современной хореографии и танцев народов мира. Здесь проводилась подготовка студентов по новой, экспериментальной программе. В перечень профессиональных предметов были внесены такие направления современного танца, как «модерн», «джаз», «диско», «степ». Педагогическая доктрина подготовки балетмейстеров современной хореографии, разработанная Б.С. Санкиным, до сих пор составляет основу системы подготовки выпускников Московского государственного института культуры кафедры современной хореографии. Более чем за четверть века под руководством Б.С. Санкина кафедра выпустила огромное количество исполнителей и балетмейстеров, которые составляют сейчас элиту нашей современной хореографии.

Создание отделений современной хореографии в высшей школе профессионального образования замкнуло кольцо системы непрерывной профессиональной подготовки исполнителей и балетмейстеров в направлении современного танца. Это позволяет говорить, что в России есть все предпосылки для полноценного развития инновационных методов подготовки специалистов всех уровней, необходимых для развития и процветания новых направлений современного танцевального искусства.

Подводя итоги, следует отметить, что в России 1990-х годов возникли предпосылки для создания нового направления хореографического искусства. Оно возникло под влиянием западных культурных движений. Появившись в российском пространстве, современный танец попал на благодатную почву и вобрал в себя лучшее, что могла дать классическая и народная танцевальная культура того времени. Растущий интерес к новому хореографическому направлению определяет потребность в научно обоснованных исследованиях феномена русского современного хореографического искусства, а также профессиональной подготовки кадров для данного направления хореографии.

Библиографический список

1. Аристотель. *Об искусстве поэзии*. Москва: ГИГЛ, 1957.
2. Эксцентрик-балет Сергея Смирнова. *Свердловский государственный академический театр музыкальной комедии.* Екатеринбург. Available at: https://www.muzkom.net/about/repertoire/ekscentrik-balet-sergeya-smirnova-0?ysclid=lell7rkkh8828557523
3. *История.* Available at: https://exiton-dance.ru/index.php?option=com_ content&view=article&id=1&Itemid=103
4. Асафьев Б. *О балете*. Ленинград: Музыка, 1974.
5. Есаулов Н. *Хореодрама*. Уфа: Лира, 2001.
6. *Санкин Борис Сергеевич | это... Что такое Санкин, Борис Сергеевич?* Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1754360?ysclid=lelli4w3bd40385054
7. Захаров Р. *Записи балетмейстера*. Москва: Искусство, 1976.
8. Слонимский Ю.И. *В честь танца.* Москва: Искусство, 1968.
9. Слонимский Ю.И. *Драматургия балетного театра XIX*. Москва: Искусство, 1977.
10. Смирнов И.В. *Искусство балетмейстера*. Москва: Просвещение, 1986.
11. Фокин М. *Против течения. Воспоминания балетмейстера. Статьи, письма*. Ленинград: Просвещение, 1981.

References

1. Aristotel'. *Ob iskusstve po`ezii*. Moskva: GIGL, 1957.
2. `Ekscentrik-balet Sergeya Smirnova. Sverdlovskij gosudarstvennyj akademicheskij teatr muzykal'noj komedii. Ekaterinburg. Эксцентрик-балет Сергея Смирнова. *Свердловский государственный академический театр музыкальной комедии.* Екатеринбург. Available at: https://www.muzkom.net/about/repertoire/ekscentrik-balet-sergeya-smirnova-0?ysclid=lell7rkkh8828557523
3. Istoriya. Available at: https://exiton-dance.ru/index.php?option=com_ content&view=article&id=1&Itemid=103
4. Asaf'ev B. *O balete*. Leningrad: Muzyka, 1974.
5. Esaulov N. *Horeodrama*. Ufa: Lira, 2001.
6. Sankin Boris Sergeevich | `eto... Chto takoe Sankin, Boris Sergeevich? Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1754360?ysclid=lelli4w3bd40385054
7. Zaharov R. *Zapisi baletmejstera*. Moskva: Iskusstvo, 1976.
8. Slonimskij Yu.I. *V chest' tanca*. Moskva: Iskusstvo, 1968.
9. Slonimskij Yu.I. *Dramaturgiya baletnogo teatra XIX*. Moskva: Iskusstvo, 1977.
10. Smirnov I.V. *Iskusstvo baletmejstera*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
11. Fokin M. *Protiv techeniya. Vospominaniya baletmejstera. Stat'i, pis'ma*. Leningrad: Prosveschenie, 1981.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-170-172

***Yanina M.N.**, postgraduate, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University; teacher, Department of Conducting the Academic Choir, GMPI named after M.M. Ippolitov-Ivanov (Moscow, Russia), E-mail: mnyanina@yandex.ru*

THE MAIN STAGES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENS IN THE SUBJECT "CONDUCTING" IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION. In this article, the attention is focused on the independent work of students of higher educational musical institutions specializing in the "Choral Conducting". It is shown that independent work is the most important factor in the entire learning process and contributes not only to the consolidation of knowledge and skills acquired in the classroom, but also forms the personal qualities necessary for the profession of a conductor – self-discipline, initiative, independence, endurance, creative activity. It is noted that the effectiveness of independent work is based on the educational influence of the teacher, who acts gradually, not straightforwardly, but very delicately. Independent work is represented by several stages. All these stages have their own semantic content, but at the same time they are interconnected and the exclusion of any of them negatively affects the overall educational result. The article presents directions of independent studies of a student-conductor in their sequence and interconnection.

Key words: **хоровое дирижирование, самостоятельная работа студентов, личностные качества, необходимые будущему дирижеру, этапы самостоятельной работы студентов**

***М.Н. Янина**, аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», преп., ГМПИ имени М.М. Ипполитова-Иванова, г. Москва, E-mail: mnyanina@yandex.ru*

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ДИРИЖИРОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье внимание сосредоточено на самостоятельной работе студентов высших учебных музыкальных учреждений, специализирующихся на направлении «Хоровое дирижирование». Показано, что самостоятельная работа является важнейшим фактором в процессе всего обучения и способствует не только закреплению полученных на занятиях знаний и навыков, но и формирует необходимые для профессии дирижера личностные качества – самодисциплину, инициативность, самостоятельность, выдержку, творческую активность. Отмечено, что эффективность самостоятельной работы опирается на воспитывающее влияние педагога, которое действует исподволь, не прямолинейно, а очень деликатно. Самостоятельная работа представлена несколькими этапами. Все данные этапы имеют собственное смысловое наполнение, но при этом взаимосвязаны и исключение любого из них негативно сказывается на общем образовательном результате. В статье представлены направления самостоятельных занятий студента – дирижера в их последовательности и взаимосвязи.

Ключевые слова: **хоровое дирижирование, самостоятельная работа студентов, личностные качества, необходимые будущему дирижеру, этапы самостоятельной работы студентов**

Самостоятельная работа, в основном рассматриваемая как определенный вид деятельности студента, представляет собой явление полифункциональное. Терминологически точно она не определена, хотя ее понятие интерпретируется как целенаправленная, активная и относительно свободная деятельность учащегося. Чаще всего исследователями она трактуется как форма организации обучения, выполняемого без непосредственного участия преподавателя. Это организуемая самим студентом в меру его собственных познавательных мотивов, корригируемая самостоятельно по процессу и результату внутренне мотивированная деятельность, в основе которой лежит опосредованное управление ею со стороны преподавателя. Она является важнейшим фактором в процессе всего обучения. Помимо закрепления и углубления полученных знаний и навыков, приобретения новых самостоятельная работа является способом формирования определенных качеств личности, а именно – самодисциплины, инициативы, самостоятельности и активности. Она помогает прийти к точному осознанию цели своей деятельности, своей индивидуальности, пониманию учебной задачи и приданию ей личностного смысла, доставляет обучающемуся удовлетворение как процесс самопознания и самосовершенствования. «В любом искусстве самым ценным и художественно интересным является творческая индивидуальность, субъективность художника, познающего и передающего в своем творчестве объективную действительность. Только с такой точки зрения следует рассматривать творческие проблемы и роль хормейстера, дирижера хора, руководителя, художника-творца» [1, с. 17].

Профессия хорового дирижера является одной из самых сложных в музыкальном мире. Её название произошло от французского слова diriger, что значит – «направлять». Данная профессия эксклюзивна, она требует уникального таланта. Дирижирование – это искусство, главной задачей которого является умение донести до слушателя замысел композитора через исполнителей. В художественно-информационной схеме «поэт – композитор – дирижер – хор – слушатель» именно дирижер несет самую ответственную творческую нагрузку. Дирижер – это лидер, вдохновитель, обладающий твердым характером и харизмой, активный, экспрессивный и в меру строгий человек, который отличается принципиальностью и требовательностью. Ему присущи такие качества, как целеустремленность, коммуникабельность, профессиональная объективность, уверенность в себе, высокая работоспособность, сдержанность и терпение. Кроме того, дирижер должен отличаться хорошим здоровьем, смекалкой, умением владеть собой на сцене и в различных эмоциональных ситуациях, быть начитанным и эрудированным человеком.

Для того чтобы обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки дирижера-хормейстера, необходимо «разбудить» в нем его собственные творческие силы, среди которых способность к самостоятельной работе занимает важное место.

Чтобы стать высококлассным специалистом и добиться успехов в профессии, необходимо получить профессиональное музыкальное образование, которое даст будущему дирижеру-хормейстеру базовую теоретическую и практическую подготовку. Под руководством профессиональных преподавателей и наставников происходит процесс становления будущего дирижера и, что важно, не только «программно», но и личностно.

«Раскрытие в двигательном аппарате дирижера внутреннего идейно-эмоционального содержания музыки – это лишь одна сторона исполнительского процесса дирижера. Сущность же техники дирижирования заключается в том, что выражение идейно-эмоционального содержания музыкального произведения сочетается в движениях дирижера с непременным волевым воздействием его на исполнителей, властно побуждающим их к реализации художественных замыслов дирижера в живом звучании» [2, с. 9].

Предмет «Дирижирование» включает в себя 3 основных этапа обучения: работа в классе, домашняя самостоятельная работа и хоровая практика (работа с учебным хором). Практика с хором подразумевает непосредственно живое общение с коллективом, что, как правило, не входит в содержание иных этапов становления учащегося как профессионального дирижера-хормейстера. Во время классной работы идет процесс отработки мануальной техники, основ дирижирования и погружения учащегося в будущую профессию непосредственно под руководством преподавателя. Но оба эти этапа будут иметь гораздо меньшее значение, если учащийся пренебрегает домашней самостоятельной работой. Именно организация самостоятельной работы учащегося является одной из важнейших частей процесса обучения.

Актуальность исследования: в настоящее время перед профессиональными учебными заведениями стоит задача развивать у учащихся потребность к постоянному самообразованию, формировать навыки самостоятельной познавательной деятельности. Здесь непременно должна присутствовать правильная организация деятельности, отражающей её связь с работой в классе под руководством педагога – самостоятельная работа в основном воспроизводит работу в классе, только в более детальном виде.

Таким образом, урок в классе по дирижированию служит той самой моделью работы, на которую следует ориентироваться при самостоятельном изучении того или иного произведения. Важно соотносить свою домашнюю работу с указаниями педагога, а также развивать профессиональную самостоятельность, что выражается в умении планировать свои действия.

Научная новизна предлагаемого подхода представлена основными этапами самостоятельной работы по предмету «Дирижирование», среди которых выделяются аналитическое освоение; инструментальное освоение; вокальное освоение; освоение с помощью внутреннего слуха; дирижерская подготовка. Все данные этапы имеют собственное смысловое наполнение, но при этом взаимос-

вязаны, и исключение любого из них негативно сказывается на общем образовательном результате.

Остановимся на каждом из этих этапов более подробно. Важным пунктом при работе над новым произведением является его аналитическое освоение. Оно способствует наиболее адекватному восприятию музыки, дает твердое представление о взаимодействии художественно-выразительных средств. Анализ хоровой партитуры также способствует совершенствованию умения красиво и грамотно излагать свои мысли хору. В него входит:

– анализ произведения в аспекте его смыслового наполнения (о чем это произведение, какова его главная мысль, в чем заключается проблема), которое дирижер должен донести до хора, а затем, в момент исполнения, и до слушателя;

– гармонический анализ произведения – важно иметь четкое представление о гармоническом содержании и тональном плане сочинения, уметь развернуто объяснить их движение, опираясь на теоретические знания, полученные учащимся на соответствующих учебных дисциплинах;

– определение жанра и формы произведения;

– точное определение кульминации, ее месторасположения и подхода к ней;

– анализ мелодии и голосоведения в целом;

– определение склада изложения;

– анализ размера, темпа, агогики;

– определение диапазона хоровых партий, тесситуры,

– анализ динамической линии, характера звуковедения и исполнительских штрихов;

– анализ особенностей дыхания, звуковой атаки;

– определение исполнительских трудностей: интонационных, ритмических и дикционных; трудностей исполнения, связанных со строем и ансамблем; основных дирижерских задач.

В процессе инструментального освоения произведения первоначально важно ознакомиться в целом с произведением, выявить для себя наиболее трудные эпизоды, в отдельности каждый из них отработать и довести до того вида, которого требует авторский замысел. С самого начала партитуру следует исполнять в медленном темпе и лишь по мере усвоения приближаться к указанному автором темпу. Очень важно выучить наизусть разбираемое произведение. Учить необходимо небольшими законченными или относительно законченными предложениями или фразами. Во время разучивания партитуры за фортепиано важно представлять себе за звучанием инструмента всю звучность хора, который должен исполнять данное произведение, учитывать все динамические нюансы, агогику и в целом художественное развитие. При исполнении также важно учитывать состав хора, для которого предназначено сочинение, в зависимости от этого будет меняться характер, в котором оно должно прозвучать на фортепиано. Одним из важных условий художественного исполнения хорового произведения является достижение ансамбля между всеми хоровыми партиями. Важно слышать проведение каждого исполняемого голоса независимо от его склада изложения.

При разборе хоровой партитуры с полифоническим складом изложения необходимо следовать следующим правилам: для начала определить основную тему и указать ее проведение во всех партиях хора, поочередно проработать все проведения главной темы, а затем постепенно присоединить и остальные голоса.

Вокальное освоение хорового сочинения – одна из основных задач в процессе работы над произведением. Вокально-техническая проработка партитуры дирижером обогащает знание разучиваемого произведения, формирует гармонический слух, значительно улучшает навык владения голосом. Пение всех хоровых партий позволяет не только услышать, но и вокально прочувствовать их мелодическую выразительность, твердо определиться с расстановкой цезур, выявить особенности регистра, ритмические и интонационные трудности, удобство или неудобство произношения литературного текста, помогает найти определенную окраску звучания, способствующую лучшей подаче произведения и воплощению требуемого характера. Вокальное освоение позволяет услышать партитуру внутренним слухом и представить себе звучание в предполагаемой дирижером интерпретации.

В одном ряду с вокальным освоением произведения можно поставить и освоение его с помощью внутреннего слуха учащегося. Данное «слышание» является очень важным в дирижерской деятельности, способствует лучшей «передаче произведения в руки», умению правильно донести свою интерпретацию сочинения хору, содействует более тщательной и правильной самостоятельной работе над ним. Освоение с помощью внутреннего слуха – это ощущение звука в момент дирижирования, внутреннее слышание целостного звучания хора. Важно точно знать – что слышать, и для этого ставить определенные звуковые задачи: слышать силу звучания и тембр определенного голоса, аккордовую фактуру или отдельно аккорд, целиком горизонтальный и вертикальный строй, ритмическую точность, нюансировку, динамику, агогику, характер, темп и т. д. Неумение слышать произведение внутренним слухом говорит также о неумении слышать и самого себя, что явно сказывается на дирижерском жесте учащегося и на исполнении музыкального сочинения хором. В таком случае подобного рода «дирижирование» можно охарактеризовать лишь как пустое тактирование, совершенно неуместное для хорового дирижера, позиционирующего себя как профессионал.

Заключительным и основным пунктом в работе над произведением является его дирижерское освоение. Но одной схемы недостаточно для полного дирижерского освоения разбираемого произведения. Помимо основной схемы важно передать динамическое развитие с помощью дирижерского жеста – этого можно добиться за счет увеличения или уменьшения амплитуды дирижирования и соответствующих динамике ауфтактов. Также важно передать руками весь характер произведения, его задумку, эмоциональность и в целом собственную его интерпретацию. Для этого важно сохранять гибкую, пластичную жестикуляцию и чувствительные руки, обязательно с сопутствующей им выразительной мимикой. Одним из не менее важных дирижерских навыков следует обозначить мышечное расслабление – полупассивное состояние рук с возможностью выражения ими определенных чувств и эмоций. Существует несколько градаций мышечного напряжения рук в момент дирижирования – от полного их расслабления до полного напряжения, выражающих в себе различные эмоциональные окраски музыки, её характер и динамику. Очень важно освоить их все, но при этом ощущая свободу в руках, движениях и полное освобождение опорно-двигательного аппарата в целом, исключая невольный зажим мышц, в случае возникновении которого следует выполнять определенного рода упражнения, предложенные учащемуся педагогом на уроке.

Важным компонентом для выразительного исполнения того или иного произведения является ощущение звука в руке, его выразительности и четкой ритмической пульсации более мелкими длительностями внутри основной метрической доли. Очень важно во время дирижирования проявлять эмоциональность и ощущение произведения не только в активном жесте, движении, но и в мимике, пантомиме и в своем психологическом настрое. Также необходимо развивать и свою музыкальную память, осваивать различные приемы и способы осваивания материала. Музыкальная память является одним из наиболее тренируемых качеств музыканта. Разбираемое произведение важно выучить наизусть, что позволит абстрагироваться от партитуры и даст возможность максимально направить свое внимание в сторону хора и концертмейстера.

Таким образом, изучение педагогической литературы и собственная продолжительная практика в качестве дирижера-хормейстера позволяют говорить «о различном подходе к раскрытию сущности самостоятельной работы методистами, учителями-практиками и специалистами по дидактике. Некоторые авторы пытаются раскрыть ее через описание путей, с помощью которых можно руководить самостоятельной работой, а некоторые – через формы организации учебных занятий… Эффективность самостоятельной работы учащихся зависит от многих факторов: характера знаний, источника знаний, условий организации и т. д. Поэтому часто возникает вопрос: что является основой, которая объединяет все перечисленные условия при определении конкретного вида самостоятельной работы?» [3].

Самостоятельная работа студентов-дирижеров – это полифункциональное явление, внутренне мотивированная деятельность, опирающаяся на опосредованное управление ею со стороны преподавателя.

В период самостоятельной работы над тем или иным музыкальным произведением важно сопоставлять между собой все этапы его разучивания, чтобы в момент работы с хором у учащегося было полное представление о нем во всех его аспектах, что позволит свободно интерпретировать произведение и доносить его как хору, так и слушателю.

Практика показала, что самоконтроль предполагает формирование у будущего дирижера навыка правильно выбирать способ решения поставленной перед ним задачи, решать ее и четко оценивать результат решения, так как очень важным проявлением саморегуляции служит именно умение оценивать промежуточные и конечные результаты собственных действий. Следует обратить внимание на то, чтобы субъективные критерии оценки своих результатов не сильно отличались от общепринятых – объективных. При четкой и правильной организации самостоятельной работы дирижер, помимо профессиональных навыков, приобретает характерные личностные черты – организованность, ответственность и стремление к самосовершенствованию.

Библиографический список

1. Анисимов А.И. *Дирижер-хормейстер*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2017.
2. Иванов-Радкевич А.П. *О воспитании дирижера*. Москва: Музыка, 1973.
3. Меркулова У.В. Формы, методы и средства самостоятельной работы. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы III Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2013: 91–94. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3617/

References

1. Anisimov A.I. *Dirizher-hormejster*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2017.
2. Ivanov-Radkevich A.P. *O vospitanii dirizhera*. Moskva: Muzyka, 1973.
3. Merkulova U.V. Formy, metody i sredstva samostoyatel'noj raboty. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2013: 91-94. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3617/

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-172-175

Atyaksheva D.A., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: daatyaksheva@fa.ru*

THE EFFECTIVENESS OF THE LEXICAL APPROACH IN TEACHING STUDENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION (LEVEL A1-A2). The article presents a theoretical overview and practical reflection of the basic principles of the lexical approach applied to teach A1-A2-level students in a university. The author emphasizes that the usage of lexical approach is not innovative in the teaching methodology, but allows expanding the basics of the communicative approach in general, since it represents a greater field for meeting the real needs of foreign language learners. The vocabulary presented in this article is lexical semantic fragments that can be used as a template of authentic lexical phrases. This article is intended to evaluate ways and effectiveness of lexical approach in the methodology of teaching English at the elementary level. It is concluded that despite the effectiveness of the lexical approach, it is necessary not to forget about its limitations at more advanced levels of English, however, for the perspective of teaching students with elementary level (A1-A2), this approach is very convenient, it also includes grammar, but presents real-life lexical fragments that correspond to the level and the level of language learning, and the reality in which it can be used. At the same time, the study of lexical fragments is quite productive and useful for the further understanding and translation of the spoken language correctly, reducing the erroneous translation of expressions in the context, and not in the template.

Key words: **vocabulary, lexical approach, lexical fragment, teaching methodology, lexical and grammatical structure**

Д.А. Атякшева*, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: daatyaksheva@fa.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья представляет теоретический обзор и практическое отражение основных принципов лексического подхода в рамках обучения студентов вуза иностранному языку на уровне А1-А2. Автором подчеркивается, что использование лексического подхода не является инновационным в рамках методики обучения, однако позволяет расширить в целом основы коммуникативного подхода, так как представляет большее поле для удовлетворения реальных потребностей изучающих иностранный язык. Лексика представлена в данной статье в рамках лексических смысловых фрагментах, которые в коммуникациях обучающихся могут быть использованы как некоторый шаблонный вариант аутентичных лексических фраз. Данная статья призвана оценить возможности и эффективность лексического подхода в методике обучения английскому языку, так как совершенствует методику обучения английскому на элементарном уровне его изучения. Был сделан вывод о том, что, несмотря на эффективность лексического подхода, необходимо помнить о некоторой его ограниченности на более продвинутых уровнях изучения английского языка, однако на перспективу преподавания элементарного уровня студентам ВУЗа (А1-А2) данный подход является очень удобным, он не игнорирует грамматику, однако представляет более реальные лексические фрагменты, которые соответствуют и уровню изучения языка, и действительности, в которой он может быть использован [1–11]. При этом изучение лексических фрагментов достаточно продуктивно в рамках правильного понимания и перевода разговорного языка, снижения ошибочного перевода выражений в контексте, а не в шаблоне.

Ключевые слова: **лексика, лексический подход, лексический фрагмент, методика обучения, лексико-грамматическая структура**

Актуальность исследования лексического подхода обусловлена недостатком изучения вопроса его применения, позволяющего эффективно обучать студентов высшего учебного заведения с низким уровнем владения иностранным языком. Также и тем, что методологические подходы в обучении языку регулярно пополняются все более актуальными принципами, с течением времени расширяется языковая практика. По мнению автора, именно данный подход отвечает реальным потребностям, которые возникают у обучающихся. В ходе активной глобализации различных сфер деятельности индивидуумов можно заметить ряд изменений, например, растущий интерес к работе в международных компаниях, быстрое развитие партнерских отношений с иностранными представительствами и так далее, которые вызвали необходимость взаимодействия представителей различных стран. Вследствие этого на сегодняшний день растет потребность в изучении иностранных языков среди населения различных возрастных групп.

Говоря о процессе обучения данных групп, следует отметить, что поиск эффективного подхода к обучению иностранному языку до сих пор остается наиболее актуальной задачей методистов. Под эффективным подходом подразумевается способ объяснения материала слушателям, который способствовал бы быстрому усвоению базового лексико-грамматического материала и достижению успешного иноязычного общения в повседневных ситуациях.

В данной статье рассматривается эффективность лексического подхода как способа обучения студентов с низким уровнем владения иностранным языком, поскольку именно лексический подход, по мнению автора, является эффективным средством для изучения языка и всех его аспектов, а также для преодоления языкового барьера при общении с носителем языка, поскольку лексический подход способствует активизации таких способностей, как беглость речи, распознавание устойчивых словосочетаний, готовность к «живым» диалогам, способствует качественному пониманию речи носителя, изучению и усвоению новой информации.

Цель исследования заключается в описании эффективности лексического подхода при обучении студентов вуза с уровнем А1-А2. Цель работы обусловила постановку следующих задач исследования: определить понятие лексического подхода при обучении иностранным языкам; представить теоретический обзор методических основ обучения студентов вуза иностранному (английскому) языку на основе лексического похода; представить методическую ценность обучения иностранному (английскому) языку с использованием лексического подхода; оценить эффективность использования лексического подхода в обучении студентов вуза иностранному (английскому) языку.

Важную роль в рамках исследования процесса внедрения лексического подхода играют концепции, выдвинутые такими учеными, как Р.Ф. Вострилова, Л.В. Буренко, А.А. Джакаева, M. Lewis, R. Richard и др. Научные исследования свидетельствуют о том, что лексический подход не только влияет на качество коммуникации между его участниками, создавая такие положительные качества, как оптимистическое отношение к восприятию информации и любознательность, усиливают социальные отношения, но и существенно интенсифицируют учебный процесс, повышают мотивацию студентов к изучению иностранных языков.

Несмотря на интерес и множество работ, посвященных рассматриваемой проблематике, а именно – использование лексического подхода в образовательной системе, данной проблеме уделили мало внимания при изучении применения рассматриваемого подхода в работе со студентами с низким уровнем языка.

Научная новизна заключается в выявлении методов и приемов, которые повышают эффективность применения лексического подхода в обучении английскому языку.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования подтверждается тем, что структурированы основные положения теории лексического подхода, что в практическом эквиваленте может представлять собой значимый потенциал в разработке методик обучения студентов вуза английскому языку (уровень А1-А2) на основе выявленной эффективности лексического подхода.

Понятие лексического подхода. Под лексическим подходом стоит понимать методы и приемы преподавания иностранного языка, направленные на понимание и использование фразеологических единств, сращений и сочетаний.

Из-за интенсивного развития в различных сферах деятельности у индивидуума увеличились контакты с представителями других стран. Вследствие

этого возникает необходимость выработки навыков общения для проведения эффективного коммуникативного акта. Под коммуникативным актом стоит понимать процесс взаимодействия двух или более собеседников с целью получения, обмена или передачи информации, где главным условием является корректное использование лексических единиц, поскольку информация должна быть понятна участниками верно, без возникновения острых проблем на каком-либо этапе восприятия информации [9, с. 172], т. е. коммуникация – это сложный процесс воздействия на собеседника, который необходим для осуществления совместной деятельности. Адекватное понимание своего собеседника и грамотное ведение беседы – это не результат знания грамматических правил или выученных слов вне контекста, а способность индивидуума использовать в своей речи устоявшиеся выражения либо клише. Например: *"Let's meet for a drink and catch up". – «Давай сегодня встретимся за стаканчиком и наверстаем упущенное (поболтаем)»*, *"This was a major turning point". – «Это стало переломным моментом»*. Как можно заметить из примеров, для «живого» языка важнее не более сложная грамматика, а более емкая лексика.

Вопрос об эффективности применения лексического подхода при обучении студентов, изучающих иностранный язык, вызывает много споров среди специалистов в сфере преподавания. Безусловно, обучение иностранному языку предполагает развитие и совершенствование всех обязательных навыков – чтения, письма, аудирования и говорения, что подразумевает под собой применение различных методик. Многие, кто выступает против применения лексического подхода, полагают, что он способствует только увеличению словарного запаса и нацелен на развитие и формирование коммуникативных навыков наряду с организацией вербальных средств в соответствии с социолингвистическими правилами [11]. Также они утверждают, что изучение «чанков» или словосочетаний может привести к неспособности говорящего адаптировать имеющийся у него словарный запас к изменяющимся условиям общения или мыслить нешаблонно. Стоит отметить, что чанки – это устойчивые выражения, или лексические блоки, которые, в отличие от словосочетаний, всегда используются вместе, например: *"all I care about…" – «все, что меня волнует…», "didn't know what to do" – «не знал, что и делать»*. В данной статье приведенное утверждение о ненужности и неэффективности применения лексического подхода не разделяется автором, поскольку при изучении родного языка мы не используем отдельно взятые слова, а воспринимаем и запоминаем целые фразы.

Лексический подход является относительно новым направлением в рамках коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Впервые данное направление было предложено лингвистом и методистом Майклом Льюисом. В своей книге «The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward» (1993) он буквально собрал концептуальные основы эффективного обучения второму языку. Идея состоит в том, что грамматика уступает только лексике или словам [1], где под «словами» следует понимать части слов или словосочетаний, которые часто встречаются в языке рядом друг с другом как определенный набор, который можно назвать лексическим фрагментом. Нельзя не согласиться с автором, что «язык состоит из грамматизированной лексики, а не лексикализованной грамматики. Поскольку в повседневной речи грамматика играет второстепенную роль» [1]. Действительно, при изучении отдельных лексических единиц у слушателей может возникнуть затруднение с пониманием носителей языка, поскольку в своей речи они часто используют устойчивые словосочетания, которые необходимо знать изучающим иностранный язык, например: *"to give a good beating" – «высокодоходный», "never mind" – «не бери в голову», "didn't mean to hurt your feelings" – «не хотел задеть твои чувства»*. Тут сложно не согласиться с утверждением Майкла Льюиса в том, что:

1. При изучении родного языка мы не заучиваем звуки отдельно, мы сразу стараемся объединить полученные знания воедино и выучить целое слово.

2. Грамматические особенности также не изучаются отдельно от языка, они вводятся путем наблюдения, догадок и экспериментов с языком.

3. Мы часто в беседе слышим фразы, не зная значений некоторых лексических единиц, но это не мешает нам понять нашего собеседника, наоборот – развивает языковое чутье и обогащает лексический запас [1, с. 62]. Тогда действительно, почему мы не можем применить данный подход в изучении иностранного языка?

Основным принципом лексического подхода является разделение вокабуляра, то есть изучение совокупности отдельных слов с фиксированным значением и лексикона, включающего не только отдельные слова, но и их сочетания. Опыт практической деятельности показывает, что лексический подход ускоряет овладение языком. «Разбиение» на самом деле является методом улучшения памяти. Группировка часто встречающихся слов и обращение с ними как с одним большим целым позволяет мозгу обрабатывать больший объем информации [3]. Разделение на фрагменты позволяет студентам быстро охватить большое количество информации. Вместо того чтобы индивидуально обрабатывать каждое слово в предложении, определяя значение каждого слова и то, как каждое из них грамматически связано со словом рядом с ним, студент имеет дело с фрагментами, что также способствует развитию быстрого восприятия текста. Например, вместо того, чтобы учить «*Hang in there!*» как три значащих слова, необходимо запомнить его как готовое выражение, означающее *«don't give up»*.

Развитие лексического строя речи при изучении иностранного языка студентами вуза играет существенную роль для адаптации в современном обществе, где посредством элементарного уровня (A1-A2) можно достаточно продуктивно общаться на иностранном языке. Представленное обстоятельство обусловливается ключевым значением языка и речи для становления коммуникативных навыков студентов, развития речевых связей.

Эффективность применения лексического подхода при обучении студентов с уровнем A1-A2. Лексический подход носит коммуникативный характер. Это то, как носители языка общаются друг с другом. Отражение этого на занятиях приводит к тому, что студенты естественно и бегло говорят на языке, причем очень быстро [7]. Благодаря лексическому подходу студенты получают фразы и выражения, которые можно использовать как готовые выражения, легко понимаемые носителями языка, которые можно использовать в повседневных диалогах. Лексический подход практичен и актуален. Вместо того чтобы изучать язык, о котором сами говорящие даже не знают, студенты учатся общаться осмысленно. Когда студенты окажутся лицом к лицу с носителями языка, они будут знать, как приветствовать их, как задать им вопрос и как рассказать историю или поделиться личными фактами (уже на уровне A1-A2).

На основании вышеизложенного материала приведем пример применения лексического подхода при обучении студентов, владеющих уровнем A1-A2. Внедрение данного подхода в образовательный процесс требует тщательной подготовки и соблюдения определённых принципов лексического подхода со стороны преподавателя для достижения положительного результата, поскольку предложенный материал ориентирован на слушателей с уровнем A2-B1. Среди принципов, которых необходимо придерживаться при использовании лексического подхода, обучая студентов вуза иностранному языку (A1-A2), необходимо отметить следующие:

1. Основной материал при изучении иностранного языка должен быть аутентичный

Согласно словарю, "аутентичный" – это исходящий из первоисточника, соответствующий подлинному [8]. При обучении иностранных языков при помощи лексического подхода очень важно использовать материал, который является «живым», а не сухим книжным. Это должен быть «живой» язык, который используется в повседневной жизни носителей. «Аутентичный материал» отличается от языковых учебников или учебных пособий, созданных для изучающих языки [6]. В зависимости от специфики и уровня языка слушателей бывает довольно затруднительным подобрать такой материал, ввиду чего многие преподаватели прибегают к использованию дополнительной литературы, например, статей по определенным тематикам, блоги, посты, мемы и так далее.

Возможно применение видео для домашнего изучения грамматических конструкций, где преподаватели замедляют темп и четко произносят слова, чтобы студенты могли следить за ними.

Также такой способ можно применять на занятиях для введения новой темы. Замедляя свой темп речи и акцентируя внимание на необходимых словосочетаниях, преподаватели останавливаются и объясняют, что означает каждое слово, и приводят примеры предложений.

Необходимо позволить студентам испытать язык таким, какой он есть, и они научатся замечать лингвистические «фрагменты», о которых мы говорим.

2. Необходимо помогать ученикам углублять свои знания о том, как работает язык

Среди приемов лексического подхода необходимо выделить метод выделения лексических фрагментов при каждом удобном случае [10]. Изначально студенты не могут самостоятельно решить, какие из слов входят в лексический фрагмент, поэтому, выделяя их, преподаватель методично и визуально закрепляет память данных фрагментов: «*It's time for a **quick shower**», «I don't like **fast food**», «The loss caused **excruciating pain**»*. Выделение данных фрагментов может осуществляться различными способами, однако представлять собой визуально изолированные от других слов, при этом данный прием должен быть объяснен и на других примерах, указана также некоторая неуместность фраз в некоторых случаях. Например, можно указать, что хотя *«fast»* и *«quick»* означают одно и то же по своей сути, но *«fast shower»* и *«quick food»* звучат неправильно, и нужно использовать другие слова.

Чтобы оживить фразы для студентов, можно им дать представление о том, что означают их эквиваленты в английском. Это открыло бы им глаза на множество случаев, когда конкретная лексическая единица уместна. Например, русская идиома *«между молотом и наковальней»* имеет английский эквивалент *«between a rock and a hard place»*. Идиомы – отличный ресурс для этих лексических фрагментов, можно даже создавать со студентами собственный словарь идиом. При введении новых лексических единиц крайне важным является дать слушателю не только лексическую единицу, но и ее сочетание в словосочетаниях. Это поможет слушателю понять, как она может взаимодействовать с другими единицами. Например: *"a business trip"* часто используют с конструкцией *"to be going to"*, тогда ее целесообразно отработать совместно в конструкции: *"are you going on a business trip to China tomorrow?"*

3. Ошибки являются неотъемлемой частью обучения

При совершении ошибок очень важно аккуратно указать на них и проработать дальше в речи. Например, частая ошибка у слушателей использовать не ту лексическую единицу, например:

*S: I was **sitting** at home yesterday the whole day.*

*T: Oh, you were **staying** at home the whole day yesterday, why?*

4. Соблюдать правило трех «X» – Explain, Exemplify, Expand

Когда слушатель сталкивается с новым словом и хочет уточнить его значение, преподаватель должен не просто дать перевод слова, но при этом дать пример использования, сделать акцент на контексте использования. Многие методисты также рекомендуют попросить слушателей сразу поделиться своими примерами, в результате чего данная единица с большей вероятностью не уйдет в пассив. Можно предложить студентам в упражнении найти спрятанные словосочетания, изолировать их от предложения и после добавить чуть больше словосочетаний.

Например: *I arrived in Paris (спрятанное словосочетание) –> arrived in Paris / Moscow / Germany (добавили еще 2 словосочетания)*

5. Использовать парадигму «Наблюдение – Гипотеза – Эксперимент» [1]

Главной задачей данной парадигмы является помочь слушателям, которые изучают иностранный язык, вывести новые лексические единицы в свою речь, а для этого необходима практика.

Пример применения данной парадигмы. Уровень "Наблюдение". Слушателям предложен заранее подготовленный список лексики из текста, которую описывают определенные чанки:

Лексика	***Связанная лексика***
go bankrupt	*lose million*
cost-cutting	*reduce costs;*
expenses	*spend the nest egg*

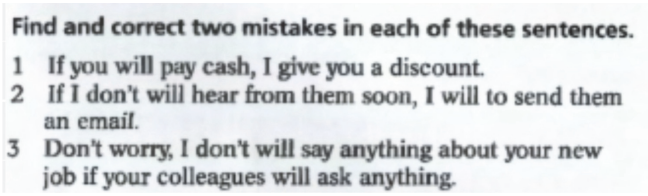
Для начала студенты подбирают к этим словам связанную лексику. Слушатели вспоминают словосочетания или синонимы из ранее изученной лексики, либо используют Интернет для поиска подходящих выражений. После преподаватель просит учащихся прочитать текст и отметить лексические блоки в тексте, которые соответствовали бы лексическим единицам из списка. Выполняя это задание, слушатели приобретают навыки горизонтального (синтагматического) восприятия текста. Данное задание поможет слушателям овладеть техникой спешного разделения предложения на части, содержащие лексические блоки. Понимание предложения также происходит по частям.

На втором этапе – «Гипотеза» – студенты должны проанализировать лексические блоки и дать свой вариант их употребления. На данном этапе также можно разрешить воспользоваться Интернетом.

Говоря о заключительном этапе – «Эксперимент», следует отметить, что он характеризуется отработкой лексических блоков. Для фиксации и повторения коллокаций можно использовать следующие виды упражнений:

– «matching» – соединить две части одного выражения друг с другом.
– Письменно продолжить словосочетание.

Например:


Find and correct two mistakes in each of these sentences.

1 If you will pay cash, I give you a discount.
2 If I don't will hear from them soon, I will to send them an email.
3 Don't worry, I don't will say anything about your new job if your colleagues will ask anything.

Картинка 1. Упражнение из учебника

Задание для студентов после выполнения упражнения из учебника: How would you finish the sentence? Offer the alternative endings. (Примерный ответ студента выделен «S»).

If you pay cash,	Original: I will give you a discount.
	Your idea: you should spend your nest egg
If I don't hear from them soon,	Original: I will send them an email
	Your idea: I will announce that he is going to be a bankrupt
Don't worry, I don't say anything about your new job,	Original: if your colleagues will ask me
	Your idea: if you help me to decide how to reduce my costs

– Выбрать из предложенных вариантов недостающую и подходящую лексическую единицу. При прослушивании можно использовать скрипты с пропущенными словами и так далее [8]. Например:

A. go B. enter C. levy

1. I shall …. bankrupt if you children keep on asking for more pocket money!

A. costs B. supply C. money

2. Logistics enterprises from various sources often reduce … of business operations, including distribution centers address selection is one of important decision-making.

Также во время введения нового активного словаря преподаватель может задавать вопросы слушателям, побуждая их использовать новую лексику. Основным критерием при выборе вопросов для обсуждения с учащимися является то, что они должны соответствовали жизненному опыту и интересам учеников.

Для того чтобы повысить эффективность изучения английского языка, можно использовать также лексический прием на основе метода обучения «связке» – повторение старого материала во включении в новые лекционные занятия. Допустим, студенты выучили на такие фразы, как *"go bankrupt"*, *"reduce the costs"* и *"spend the nest egg"*. Можно включить их в языковую игру. Например, сочиняя историю, можно сказать: *"He said I should only ever* ***spend my nest egg*** *on something really important"*. Таким образом, преподаватель повторяет изученный материал и дает новый, вводимый на уже знакомых лексических фрагментах.

Подводя итоги теории и практики лексического подхода в обучении английскому языку студентов вуза (уровень A1-A2), можно выделить несомненное преимущество и эффективность лексического подхода в обучении, при этом принципы данного подхода необходимо использовать на каждом занятии, интегрировать с коммуникативным подходом, методически совершенствовать на основе полученного эффективного результата.

Языковая деятельность, соответствующая лексическому подходу, должна быть направлена на изучение естественного языка и повышение осведомленности студентов о лексической природе языка. Разработка методик лексического подхода включает следующее:

– очень важно на элементарном уровне (A1-A2) акцентировать внимание на навыках восприятия, особенно на слушании;
– студенты должны самостоятельно создавать грамматические правила, меньше внимания следует уделять практике заполнения грамматических пробелов в отдельных предложениях и их трансформации;
– необходимо указывать на различия между английским языком и родным языком учащихся;
– трекомендуется включать обширное чтение и аудирование на лекциях, поскольку студенты начинают осваивать сложные системы благодаря более близкому знакомству с разговорным языком;
– сложное и многочисленное написание следует отложить как можно дольше, но наклеивание картинок, создание заметок и списков слов и прочие возможности визуализации следует использовать с самого начала изучения языка;
– использовать нелинейные форматы записи (например, карты памяти, деревья слов), которые присущи лексическому подходу;
– переформулировка должна быть естественной реакцией на ошибку студента, преподаватель всегда должен реагировать в первую очередь на содержание языка студента, а не на сам язык;
– студенты должны использовать словарь и другие справочные инструменты в качестве ресурса для активного обучения.

Можно заметить, что в целом, несмотря на эффективность лексического подхода, необходимо не забывать о некоторой ограниченности его на более продвинутых уровнях изучения английского языка, однако на перспективу преподавания элементарного уровня студентам ВУЗа (A1-A2) данный подход является очень удобным, он не игнорирует грамматику, однако предоставляет более реальные лексические фрагменты, которые соответствуют и уровню изучения языка, и действительности, в которой он может быть использован. При этом изучение лексических фрагментов достаточно продуктивно в рамках правильного понимания и перевода разговорного языка, снижения ошибочного перевода выражений в контексте, а не в шаблоне.

Библиографический список

1. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997.
2. Аксенова И.Н. Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2019; Т. 24, № 181: 17–25.
3. Бароненко Е.А. Мухаметшина К.Р. К вопросу о применении песенного материала для формирования лексического навыка. *Инновационная наука*. 2018; № 4: 141–144.
4. Буренко Л.В., Мельник О.В. Лексический подход в обучении английскому языку. *Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы*. 2008; № 1.
5. Вострилова Р.Ф. Лексический подход при обучении иностранному языку. *Экстернат.рф*. Электронный журнал. Available at: http://экстернат.рф
6. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. *Основы методики обучения иностранным языкам*: учебное пособие. Москва, 2017.
7. Джакаева А.А. Лексически подход в обучении англйскому языку как иностранному: теория и практика. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 128–130.

8. *Карта слов и выражений русского языка*: официальный сайт. Available at: https://kartaslov.ru/значение-слова/аутентичный
9. Красных В.В. «*Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва, 2003.
10. 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.
11. Пассов Е.И. *Формирование лексических навыков*. Воронеж, 2002.

References

1. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997.
2. Aksenova I.N. Rol' kollokacij v formirovanii leksicheskih navykov rechi. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; T. 24, № 181: 17-25.
3. Baronenko E.A. Muhametshina K.R. K voprosu o primenenii pesennogo materiala dlya formirovaniya leksicheskogo navyka. *Innovacionnaya nauka*. 2018; № 4: 141-144.
4. Burenko L.V., Mel'nik O.V. Leksicheskiĭ podhod v obuchenii anglīĭskomu yazyku. *Perspektivnye informacionnye tehnologii i intellektual'nye sistemy*. 2008; № 1.
5. Vostrilova R.F. Leksicheskiĭ podhod pri obuchenii inostrannomu yazyku. *`Eksternat.rf*. `Elektronnyĭ zhurnal. Available at: http://`eksternat.rf
6. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovceva N.F., Akimova N.V. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam*: uchebnoe posobie. Moskva, 2017.
7. Dzhakaeva A.A. Leksicheski podhod v obuchenii angljskomu yazyku kak inostrannomu: teoriya i praktika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 128-130.
8. *Karta slov i vyrazhenij russkogo yazyka*: oficial'nyj sajt. Available at: https://kartaslov.ru/значение-слова/аутентичный
9. Krasnyh V.V. «*Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva, 2003.
1. 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.
11. Passov E.I. *Formirovanie leksicheskih navykov*. Voronezh, 2002.

Статья поступила в редакцию 22.03.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-175-177

***Zimina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology, 10.02.04 – Germanic languages), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: e.a.zimina@my.mgimo.ru*
***Khosainova O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy, 13.00.02 – Theory and methodology of teaching and upbringing), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: o.s.khosainova@inno.mgimo.ru*

LEARNING IN REPRESENTATION OF STORY TEXTS AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE. The article discusses the role of story texts used on the aspect of "home reading" for teaching the monologue speech of international students and for the development of foreign language communicative competence (ICC). The purpose of the article is to reveal the advantages of learning to read and retell authentic story texts at an early stage of learning in the formation of speech monologue skills and the development of ICC. This study emphasizes the special importance of the authenticity of texts and proposes didactic solutions for their use in home reading classes for bachelor students of the first year of study of the second semester of a non-linguistic university studying in the areas of "International Relations" and "Foreign Regional Studies". The authors use the following research methods: review of the work of Russian and foreign methodologists, identification of the level of formation of speech monologue skills after the first semester of training, data processing method. The authors analyze the feasibility and potential of using authentic literary stories in teaching foreign languages when teaching novice students to retell. The paper offers examples of assignments for some stories and substantiates their relevance for the training of future specialists.

Key words: **story text, monologue skills, authentic materials, foreign language communicative competence**

***Е.А. Зимина**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: e.a.zimina@my.mgimo.ru*
***О.С. Хосаинова,** канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: o.s.khosainova@inno.mgimo.ru*

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕСКАЗУ ФАБУЛЬНЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматривается роль фабульных текстов, используемых на аспекте «домашнее чтение», для обучения монологической речи студентов-международников и развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Цель статьи – раскрыть преимущества обучения чтению и пересказу аутентичных фабульных текстов на раннем этапе обучения при развитии речевых монологических умений и развитии ИКК. В данном исследовании подчеркивается особое значение аутентичности текстов, предлагаются дидактические решения для их применения на занятиях по домашнему чтению для студентов-бакалавров первого года обучения второго семестра неязыкового вуза, обучающихся по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». Авторы используют следующие методы исследования: обзор работ отечественных и зарубежных методистов, выявление уровня сформированности речевых монологических умений после первого семестра обучения, метод обработки данных. Авторы анализируют целесообразность и потенциал применения аутентичных литературных историй в преподавании иностранных языков при обучении пересказу начинающих студентов. В работе предлагаются примеры заданий к некоторым фабульным историям, обосновывается их актуальность для подготовки будущих специалистов-международников.

Ключевые слова: **фабульный текст, монологические умения, аутентичные материалы, иноязычная коммуникативная компетенция**

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что обучение пересказу аутентичных фабульных историй на иностранном языке позволяет студентам улучшить свои навыки владения иностранным языком и способствует развитию профессиональной коммуникативной компетенции.

Целью исследования является выявление потенциала применения аутентичных фабульных историй при обучении пересказу и развитии профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Исходные короткие литературные истории, используемые в процессе обучения, позволяют студентам погрузиться в языковую среду и понимать язык в контексте, а также развивает культурную и иноязычную коммуникативную компетенции.

Указанная цель достигается за счет решения следующих задач:

– проанализировать специфику аутентичных фабульных текстов, преимущества их включения в программу курса немецкого языка на начальном этапе обучения и их восприятие студентами;

– на основе анализа выявить потенциал используемых фабульных текстов для развития ИКК и для продуцирования обучающимися собственного оценочного суждения;

– классифицировать и представить некоторые виды дидактических решений, применяемых на занятиях по домашнему чтению.

Для достижения поставленной цели при подготовке данной статьи использованы следующие методы исследования: анализ научной, педагогической и методической литературы, а также апробация дидактического материала, обсуждение итогов апробации с методистами в области преподавания немецкого языка, беседа со студентами 1 курса бакалавриата, анкетирование студентов и преподавателей, работающих на данной ступени обучения.

Научная новизна исследования заключается в выявлении потенциала аутентичных фабульных текстов для развития ИКК и монологической речи обучающихся. Теоретическая значимость исследования отражается в расширении знаний о видах работы на аспекте «домашнее чтение».

Практическая значимость состоит в использовании результатов работы на занятиях по домашнему чтению на немецком языке на младших курсах бакалавриата, а также для методических совещаний при обсуждении планов работы с начинающими преподавателями.

Большинство исследователей признают эффективность использования на младших курсах бакалавриата на занятиях по домашнему чтению аутентичных литературных историй [1; 2; 9; 10]. Использование фабульных текстов на занятиях по немецкому языку позволяет не только развивать монологические речевые умения, но и способствует формированию и развитию профессиональной ИКК.

Обучение чтению есть обучение учащихся решению определенных коммуникативных задач познавательного и практического характера, что предполагает различную степень полноты понимания текста. Оригинальный литературный текст оказывает на читателя эмоциональное воздействие и стимулирует потребность высказаться, побуждает обосновывать и аргументировать поступки героев, основываясь на собственном жизненном опыте. Фабульные истории содержат ярко выраженный сюжет, интересные персонажи и события, которые могут заинтересовать студентов и помочь им лучше понимать и анализировать тексты. Событийность и многоплановость сюжета фабульного текста мотивирует читателя, стимулирует языковую догадку. Художественный текст отличается от адаптированного учебного текста большим лексическим и грамматическим своеобразием, обеспечивается повторяемость лексических единиц в новых контекстах и знакомых грамматических конструкциях. С методической точки зрения читать оригинальное произведение, обладающее определенной коммуникативной ценностью, целиком более результативно. Аутентичный литературный текст помогает преодолеть разрыв между языком, который преподается в университете, и языком, на котором общаются в ситуациях реальной жизни.

Следовательно, представляется актуальным использовать аутентичные фабульные тексты на раннем этапе обучения пересказу. Однако, учитывая тот факт, что эти тексты предназначены для начинающих студентов, изучающих немецкий язык лишь второй семестр, отбор материала может представлять некоторые трудности. Оригинальные фабульные истории должны соответствовать ряду требований. Во-первых, предлагаемые тексты на пересказ должны быть посильны для среднестатистического обучающегося. Несмотря на то, что мы используем художественный аутентичный текст, содержащий определенную лингвокультурную информацию, он должен быть доступным для понимания. Языковая доступность текста позволяет сосредоточиться на содержании. Поэтому важно, чтобы предлагаемый для чтения текст был построен на знакомом языковом материале, а содержащиеся незнакомые лексические единицы либо понятны из контекста, либо они не мешают общему пониманию текста. Во-вторых, при отборе текстов необходимо руководствоваться критериями соответствия возрастным интересам студентов. Тематика текстов должна соответствовать познавательным, коммуникативным и эстетическим потребностям обучающихся. В-третьих, отбираемые материалы должны отвечать целям, задачам и содержанию обучения немецкому языку на уровне A1+/A2 согласно Общеевропейской шкале владения иностранным языком.

В настоящее время на занятиях в рамках домашнего чтения на первом курсе во втором семестре используются короткие аутентичные литературные истории, которые тематически соответствуют рабочей программе для студентов-бакалавров направлений «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» второго семестра обучения, а именно таким темам, как «Организация свободного времени», «Еда, покупки», «Выдающаяся личность», «Путешествие, отпуск», «Достопримечательности». Итоговым контролем данного этапа обучения является экзамен, в который включен пересказ фабульного текста. На экзамене при пересказе и при последующей беседе по проблематике текста студент должен продемонстрировать определенный уровень сформированной иноязычной коммуникативной компетенции. При передаче содержания как подготовленного, так и неподготовленного высказывания оцениваются фонетическая корректность, связность и грамотность речи, а также адекватность использования языковых средств. Важно, чтобы студент при изложении содержания фабульного текста частично переструктурировал и переформулировал исходный текст, используя лексические и грамматические единицы, соответствующие уровню A2. Ожидается, что студент в состоянии понять и изложить основную идею прочитанной истории, ее тему, а также выделить важную информацию и сформулировать свое отношение к главным героям и/или к проблематике текста.

Поставленная цель предполагает решение ряда задач в рамках занятий по домашнему чтению: научить студентов самостоятельно работать над незнакомым фабульным текстом, читать, не прибегая к помощи словаря, понимать незнакомые слова, используя языковую догадку, или догадываться об их значении из контекста, применять для построения высказывания адекватные лексические и грамматические конструкции, подбирать слова для индивидуального словаря, научить пересказывать связный текст, учитывая логику и причинно-следственные связи, формулировать своими словами собственное оценочное суждение к прочитанному. Данные умения характеризуют студента «зрелым чтецом» (термин Пассова Е.И.) [8] или опытным чтецом [9]. Авторы статьи согласны с мнением доктора психологических наук З.И. Клычниковой, что обучение чтению на иностранном языке должно опираться на соответствующий опыт в чтении на родном языке [3]. К сожалению, сегодня мы сталкиваемся с тем, что большинство студентов не умеют на родном языке выделять главную и второстепенную информацию, не могут сформулировать основную мысль и замысел автора, им сложно подбирать факты из текста для аргументации, не умеют составлять развернутые планы.

Развитие основных видов чтения – изучающего, ознакомительного, поискового и просмотрового (классификация С.К. Фоломкиной) [9] – осуществляется целенаправленным подбором смысловых задач (заданий), отражающих цели реальной действительности и последующей проверки преподавателем результатов чтения [4]. Обсуждение художественного произведения дает студентам возможность развивать свою коммуникативную компетенцию. Следует отметить, что некоторым студентам уровня A1+ сложно выразить свою мысль, им не хватает лексических и грамматических средств для оформления своего высказывания либо они не умеют правильно пользоваться уже имеющимися в их словаре лексическими единицами. Поэтому возникает проблема не столько в количественном накоплении слов, сколько в актуализации и адекватном использовании лексики, усвоенной ранее. Коммуникативные единицы, свойственные носителям языка, анализируются и отрабатываются на рецептивном и репродуктивном уровнях. Для этих целей предлагаются послетекстовые задания: *Переформулируйте предложения; подберите синонимичные конструкции; объясните идиоматическое выражение и найдите его эквивалент в родном языке; объясните разницу значений слов и заполните пропуски.* Аутентичный художественный текст позволяет как ознакомиться с новыми словами, так и повторить, и закрепить ранее изученный языковой материал в новом контексте. При работе с вокабуляром М.Д. Стрекалова выделяет три этапа: отбор лексических единиц; оформление собственного речевого высказывания на основе предложенных преподавателем речевых образцов, клише и лексики, отработанной на предыдущем этапе; продуцирование собственного суждения при использовании лексических единиц, адекватных речевой потребности [7, с. 93]. Разнообразные типы заданий для обучения разным видам чтения предлагают авторы настольной книги преподавателя иностранного языка Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф. и Петрова С.И. [5].

Ответственными за данный аспект преподавателями кафедры немецкого языка отобраны для аудиторной работы короткие литературные истории, разработаны дидактические материалы к ним. Рассмотрим на примере одного из предлагаемых фабульных текстов. Одна из фабульных историй под названием «Das Ei des Kolumbus» / «Колумбово яйцо» посвящена первооткрывателю Нового Света Христофору Колумбу. Ниже отрывок из этой литературной истории [6, с. 28]:

1. Lesen Sie bitte den Titel der Geschichte. Der Titel hilft oft, den Sinn des Textes verstehen. Wie verstehen Sie diesen Ausdruck „Das Ei des Kolumbus“? Worum kann es in dieser Geschichte gehen?

DAS EI DES KOLUMBUS



Der Kardinal Mendosa veranstaltete dem Kolumbus zu Ehren ein Fest. Dabei hielt er ihm eine große Lobrede wegen der von ihm gemachten Entdeckung. Darin nannte er die Entdeckung Amerikas den größten Sieg, den jemals der Geist der Menschen erfochten hat.

Den anwesenden Herren vom spanischen Hofe gefiel es nicht, dass einem Ausländer und noch dazu einem Mann, der nicht einmal von adeliger Herkunft war, so große Auszeichnung erwiesen wurde.

"Mir scheint", sagte einer der königlichen Kammerherren, "der Weg nach der sogenannten Neuen Welt war nicht so schwer zu finden. Der Ozean stand überall offen, und kein spanischer Seefahrer würde das Ziel verfehlt haben!"

Allen gefielen diese Worte, und mehrere Stimmen riefen: "Natürlich, das hätte ein jeder von uns auch gekonnt!"

"Ich bin weit davon entfernt", erwiderte Kolumbus, "mir etwas als Ruhm zuzuschreiben, was ich nur Gott verdanke. Doch viele Dinge in der Welt erscheinen uns leicht ausführbar, wenn sie ein anderer uns macht. "Dürfte ich", sagte Kolumbus zu jenem Kammerherren, "Euer Exzellenz wohl bitten, dies Ei" - er hatte sich von einem Diener ein Hühnerei reichen lassen - "so auf die Spitze zu stellen, dass es nicht umfällt?"

Речь идет про обед с кардиналом Мендосой, во время которого все присутствующие восхищались открытиями испанского мореплавателя Колумба. Однако один из гостей заметил, что любой в Испании мог бы добиться подобных достижений. Но Христофор Колумб, который был известен не только тем, что открыл в XV веке для европейцев Новый Свет, но и своими нестандартными идеями и решениями, предложил присутствующим решить задачу: поставить вертикально яйцо. После того, как никто из гостей не справился с этим заданием, Колумб взял яйцо, разбил его с одного конца и поставил на стол. Разумеется, гости наперебой кричали, что так каждый бы смог сделать. На что известный мореплаватель возразил: «Разница в том, господа, что вы могли бы это сделать, а я сделал!».

Студентам могут быть предложены следующие предтекстовые задания: *Прочитайте заголовок истории. Как Вы понимаете выражение «Колумбово яйцо»? О чем может идти речь в истории?* Успешность восприятия понимания прочитанного при любом типе чтения определяет вероятностное прогнозирование как неотъемлемый компонент активной мыслительной деятельности. Предварительно можно было попросить прочитать биографию Колумба и узнать, какие нестандартные идеи и решения он предлагал.

После прочтения истории студентам задается вопрос: *оказались ли верными их предположения? Что на самом деле означает это устойчивое выражение „das Ei des Kolumbus“?* На частично-репродуктивном этапе студентам предлагается сформулировать тему одним словом, словосочетанием и предложением, дать характеристику главным героям, использовав указанные качества, составить подробный план с опорными словами и, наконец, пересказать историю. Исследователь Г.А. Бобылева отмечает один из важнейших показателей сформированной иноязычной речевой компетенции учащегося – это умение строить самостоятельные иноязычные высказывания [1]. Могут быть предложены следующие задания, которые нацелены на интерпретацию текста и формулирование собственных оценочных суждений: *Как Вы находите данную историю? В чем ее мораль? Выберите подходящую пословицу из предложенных, обоснуйте свой выбор. Просмотрите текст, выделите предложения, характеризующие время действия и эпоху. Как бы Вы решили загадку, предложенную Колумбом? Попробуйте придумать свою загадку или головоломку, которую можно решить, если мыслить нестандартно. Почему важно мыслить нестандартно и искать новые решения? Как это может помочь в личной жизни и работе?* Задания данного этапа обучения чтению могут способствовать развитию аналитических умений, связанных с осмыслением прочитанного: сделать вывод на основе извлеченной фактической информации, умение установить замысел автора, предположить дальнейшее развитие событий; умение оценить изложенные факты; умение интерпретировать и понять подтекст или имплицитный замысел. В заключение предлагается монологическое высказывание на одну из тем, которые прорабатывались на занятиях по практике речи, в данном случае – «Известная личность»: *каких других исторических личностей или современных деятелей Вы знаете, которые также были известны своими нестандартными идеями и решениями? Расскажите о них.*

Для развития лингвистической компетенции предлагаются следующие типы заданий: *Поставьте артикль и напишите существительное в мн. ч. Дополните правильные окончания прилагательных. Вспомните управление глаголов, напишите три формы глагола. Переформулируйте предложения. Дополните предложения, используя инфинитив с частицей zu. Ответьте на вопросы, используя разные типы придаточных. Переведите предложения с русского на немецкий.*

Таким образом, можно сделать выводы, что включение фабульных текстов в программу по дисциплине «Немецкий язык» в рамках занятий по домашнему чтению, предназначенных для пересказа, позволяет развивать не только навыки монологической речи и строить собственные оценочные суждения на основе прочитанного, но и развивать ИКК обучающихся. Опыт показывает, что студенты с большим интересом читают предлагаемые фабульные истории, выполняют предтекстовые и послетекстовые задания, обсуждают прочитанное, пересказывают тексты и формулируют мораль или основной посыл автора, а в конце курса отмечают удовлетворенность достигнутым результатом.

Библиографический список

1. Бобылева Г.А. *Пересказ фабульных текстов как средство развития монологической речи*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1995.
2. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя*. Москва: АРКТИ, 2004.
3. Клычникова З.И. *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*. Москва, Просвещение, 1973.
4. Коряковцева Н.Ф. Комплексное развитие речевых умений в языковом вузе (на материале «домашнее чтение»). *Сборник научных трудов Московского государственного лингвистического университета*. 1981; № 182: 179–197.
5. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*: Справочное пособие. Минск: Высшая школа, 2004.
6. Нарустранг Е.В. *Kurze Geschichten aus allen Zeiten*. Санкт-Петербург: Союз, 1999.
7. Стрекалова М.Д. Стратегии обогащения словарного запаса студентов языковых вузов на занятиях по домашнему чтению. *Ярославский педагогический вестник*. 2007; № 4 (53): 91–94.
8. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Моосква: Просвещение, 1991.
9. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Москва: Высшая школа, 2005.
10. Ehlers S. Lesen als Verstehen. *Arbeit mit literarischen Texten*. Berlin: Langenscheidt, 2007.

References

1. Bobyleva G.A. *Pereskaz fabul'nyh tekstov kak sredstvo razvitiya monologicheskoj rechi*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1995.
2. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam : posobie dlya uchitelya*. Moskva: ARKTI, 2004.
3. Klychnikova Z.I. *Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke*. Moskva, Prosveschenie, 1973.
4. Koryakovceva N.F. Kompleksnoe razvitie rechevyh umenij v yazykovom vuze (na materiale „domashnee chtenie“). *Sbornik nauchnyh trudov Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 1981; № 182: 179-197.
5. Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Bud'ko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka*: Spravochnoe posobie. Minsk: Vysshaya shkola, 2004.
6. Narustrang E.V. *Kurze Geschichten aus allen Zeiten*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 1999.
7. Strekalova M.D. Strategii obogascheniya slovarnogo zapasa studentov yazykovyh vuzov na zanyatiyah po domashnemu chteniyu. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2007; № 4 (53): 91-94.
8. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Mooskva: Prosveschenie, 1991.
9. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
10. Ehlers S. Lesen als Verstehen. *Arbeit mit literarischen Texten*. Berlin: Langenscheidt, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-177-180

Ivashkina T.A., *senior teacher, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

OPPORTUNITIES AND PROBLEMATIC ASPECTS OF USING DIGITAL PLATFORMS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION. The article examines ways of using digital platforms in professional development of teachers of vocational education. The author attempts to generalize and structure theoretical material on this problem, presents characteristics of the digital transformation of a modern university and the unified educational and digital ecosystem of a university, aimed at improving the qualifications of teachers of vocational education; examples of the development of competencies of teachers of professional education of Russian universities are considered. It is concluded that the use of digital platforms as a tool for advanced training of teachers of higher education provides an opportunity to achieve continuity of training, increase the level of professional knowledge, regular exchange of theoretical knowledge and practical experience.

Key words: **professional development, teacher of vocational education (PPE), digitalization of education, digital platform**

Т.А. Ивашкина, *ст. преп., Московский авиационный институт, г. Москва, E-mail: ivashkinatat@yandex.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследованы возможности использования цифровых платформ в повышении квалификации педагогов профессионального образования. Предпринята попытка обобщения и структурирования теоретического материала по данной проблеме, представлена характеристика цифровой трансформации современного вуза и единой образовательно-цифровой экосистемы вуза, направленной на повышение квалификации педагогов профессионального образования; рассмотрены примеры развития компетенций педагогов профессионального образования российских вузов. Сделан вывод, что применение цифровых платформ как инструмента повышения квалификации педагогов высшей школы предоставляет возможность достичь непрерывности обучения, роста уровня профессиональных знаний, регулярного обмена теоретическими знаниями и практическим опытом.

Ключевые слова: **повышение квалификации, педагог профессионального образования (ППО), цифровизация образования, цифровая платформа**

Обучение на протяжении жизни – одна из важнейших черт современного человека. Постоянное саморазвитие и повышение квалификации является важной составляющей деятельности педагога профессионального образования (ППО). Развитие работников образовательной отрасли предполагает непрерывное приобретение новых и совершенствование ранее приобретенных профессиональных и общих знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной работы, постоянное самообразование и другие виды и формы роста ППО и может происходить путем формального и неформального образования, стажировки и тому подобное.

Сегодня фундаментальным условием поддержки высокого профессионального уровня ППО является цифровизация системы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы, а основным вектором направления развития образовательной деятельности является дистанционное (удаленное) обучение, базирующееся на применении ИКТ, что подтверждает актуальность исследования. Применение цифровых платформ и технологий удаленного доступа предоставляет новые возможности для роста профессионального уровня и профессиональных компетенций ППО, повышения квалификации, применение которых может быть осуществлено с меньшими финансовыми затратами и в более короткие сроки, что, в свою очередь, способствует непрерывности обучения, дает возможности для саморазвития и роста уровня знаний за счет регулярного информационного обмена [1].

Türk N., Kalayci N., Yamak H. [2] отмечают, что цифровизация образования, в том числе в рамках повышения квалификации ППО, представляет собой комплексный процесс, состоящий из перевода учебного контента в цифровой формат; применения цифровых платформ и разработки онлайн-курсов, позволяющих самостоятельное приобретение знаний; оснащения вузов требуемой инфраструктурой, предоставляющей возможность использования цифрового учебного контента всем субъектам образовательного процесса; целевого повышения квалификации научно-преподавательского состава вуза.

Целью исследования является выявление возможностей и проблем использования цифровых платформ в повышении квалификации ППО.

Задачи исследования:

– проанализировать массив научной литературы, отражающий возможности и проблемные аспекты использования цифровых платформ в повышении квалификации ППО;

– дать характеристику цифровой трансформации современного вуза и единой образовательно-цифровой экосистемы вуза, направленной на повышение квалификации ППО;

– рассмотреть примеры развития компетенций ППО российских вузов.

Методологическую основу исследования составляют методы систематизации и обобщения, с помощью которых проработаны основные научные источники по представленной теме.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что предложенное видение возможностей использования цифровых платформ в повышении квалификации ППО будет способствовать углублению представлений о методах и формах повышении квалификации ППО.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при использовании цифровых платформ в повышении квалификации ППО.

Новизна исследования заключается в том, что в нем впервые обоснована зависимость повышения квалификации ППО от создания единой образовательно-цифровой экосистемы вуза.

Как отмечают исследователи Муравьева А.А., Олейникова О.Н. [3], для подготовки и повышения квалификации ППО в современных условиях осуществлен переход на новую образовательную модель, реализована замена традиционно-классического образовательного пространства на виртуально-сетевое, цифровая трансформация всех направлений деятельности вузов, обеспечение всех участников образовательного процесса равными возможностями доступа к услугам, информации и знаниям, предоставляемым на основе ИКТ. В образовательном процессе предпочтение отдается инновационным технологиям смешанного обучения, совместного обучения, интегрированного обучения, перевернутого класса, сторителлинга и т. д.

Исследователями Гончарук Н.П., Хромовой Е.И. [4; 5] отработаны технологии научно-методического сопровождения реализации компетентностно-ориентированных моделей повышения квалификации ППО в профессионально-квалификационном, дидактическом, социальном, маркетинговом, информационно-коммуникационном, мониторинговом, психолого-мотивационном, консалтинговом, коучинговом направлениях; разработаны и экспериментально апробированы на курсах повышения квалификации акметехнологическое научно-методическое обеспечение реализации компетентностно-ориентированных моделей повышения квалификации, в частности цифровые программно-методические комплексы, электронные учебные курсы, учебно-методические пособия, аналитические материалы, виртуальные книжные полки и тому подобное.

Несмотря на то, что основными учреждениями для прохождения курсов повышения квалификации ППО являются институты последипломного педагогического образования, в настоящее время созданы и разнообразные университетские онлайн-платформы и интернет-ресурсы, чему способствует цифровая трансформация современных вузов, которая предусматривает создание современного цифрового учебного заведения, проходящего коренную цифровизацию системы управления, образовательной и научной деятельности и включающего пять направлений [6]:

1. Цифровое управление. Цифровой маркетинг: внедрение сквозной системы электронного документооборота; обеспечение ИТ-поддержки процессов принятия управленческих решений; цифровизация органов управления, которые обеспечивают реализацию новых функций и совершенствование качества и эффективности методов управления.

2. Цифровое образование: развитие единой информационно-образовательной платформы с использованием современных ИКТ; формирование, развитие и удовлетворение информационных потребностей кафедр и структурных подразделений, обеспечивающих образовательную деятельность; изучение лучших практик, разработка и внедрение курсов по новым технологиям; популяризация образовательных программы по STEM-образованию и т. д.

3. Цифровая наука: обеспечение доступа к цифровым банкам научной информации, электронным библиотечным фондам; ИТ-поддержка участия студентов, профессорско-преподавательского состава в национальных и международных научных программах; развитие цифровой платформы для проведения фундаментальных и прикладных исследований; повышение надежности и эффективности обработки больших объемов информации и т. п.

4. Развитие человеческого капитала: совершенствование цифровой грамотности, развитие цифровой компетентности научно-педагогических работников и студентов; разработка, развитие и использование цифровых технологий для повышения цифровой культуры пользователей; подготовка кадрового состава к переходу на безбумажные технологии работы и т. п.

5. Создание единой образовательно-цифровой экосистемы (ЕОЦЭ): развитие единой цифровой среды для поддержки эффективного взаимодействия субъектов, охватывающей информационную инфраструктуру, кадры и информационную безопасность; развитие систем защиты данных в электронных информационных системах и противодействие киберпреступности; развертывание топологии широкополосных высокоскоростных каналов электронных коммуникаций, систем формирования ИКТ-пространств беспроводного доступа к электронным базам данных; формирование мобильно-ориентированной среды деятельности пользователей, обеспечение их доступа к электронным данным; формирование и использование электронных информационных баз и систем, в частности электронных библиотек и наукометрических баз данных; повышение надежности и эффективности обработки больших объемов информации по различным направлениям деятельности.

При этом, по мнению Муравьевой А.А., Олейниковой О.Н. [3], в целях подготовки и повышения квалификации ППО особое значение имеет создание ЕОЦЭ, сочетающей интеллектуальный, научный, профессиональный, образовательный, технологический потенциал субъектов сетевой образовательно-цифровой среды, которая предусматривает использование цифровых и интерактивных технологий в виртуальном пространстве, трансформацию от линейной к сетевой (кластерной) модели развития ключевых, предметных и межпредметных компонентов,

формирование навыков использования цифровых средств, создание собственных цифровых продуктов.

ЕОЦЭ вуза должна включать LMS, облачный сервис Microsoft Teams платформы Office 365, платформу для организации видеоконференций, консалтинговый центр, информационно-аналитический методический ресурс, цифровую библиотеку, цифровые учебные курсы, цифровые программно-методические комплексы, персональные веб-ресурсы преподавателей, собственный сайт, телеграм-канал, корпоративную почту [7].

Так, в ЕОЦЭ Томского государственного университета (ТГУ) для повышения квалификации ППО в сфере математики, информатики и цифровых технологий в 2020 г. был сформирован Международный научно-методический центр (МНМЦ). При сотрудничестве ведущих вузов, научно-исследовательских учреждений и IT-предприятий г. Томска, с привлечением IT-экспертов, а также педагогических кадров вузов в МНМЦ ТГУ на базе сформированного научно-методического ресурса были разработаны уникальные образовательные программы для аспирантов и ППО вузов разных категорий. Учебные материалы (лекции, практические занятия, семинары, тесты) были представлены в электронном виде на сайте МНМЦ в LMS Moodle. Слушатели имели возможность формирования собственной образовательной среды и траектории посредством органайзеров (управление расписанием), мессенджеров (консультации и дублирование учебного материала в чате), публикаций и инструментов коммуникации для группового взаимодействия. В синхронной работе со слушателями использовались платформы Adobe Connect (лекции, семинары), Big Blue Button (мастер-классы, лабораторные работы). Интерактивное взаимодействие происходило в чате, а также с использованием цифровых инструментов обратной связи (Mentimeter, Socrative). Групповая работа представляла собой разработку командных проектов, а собственно проектирование проходило в онлайн-режиме с применением таких инструментов планирования и организации совместной деятельности, как Trello, Miro, Google Docs, Padlet и др. [8].

На собственной цифровой платформе (LMS Moodle) созданы программы повышения квалификации для преподавателей МГУ «Цифровая педагогика современного университета» с максимальной интерактивностью (онлайн-лекции, семинары, круглые столы и воркшопы) и в режиме реального времени, спикерами которых являлись как преподаватели МГУ, так и других вузов и «внесистемных» образовательных проектов [9]. Аналогичным образом кафедрой информатики и информационных технологий Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого на цифровой платформе LMS Moodle созданы курсы повышения квалификации преподавателей вузов по программам, связанным с вопросами внедрения в образовательный процесс онлайн-обучения (программы «Формирование интерактивного контента для среды электронного обучения» и «Технология создания учебных видеоматериалов для онлайн-курсов»), основной целью которых является формирование у ППО системы знаний, умений и навыков в области использования современных средств и технологий разработки необходимых элементов среды электронного обучения [10].

Исследователи Корепанова Н.В., Шувалова Н.В. [5] отмечают, что цифровые платформы вуза используются в системе непрерывного развития ППО путем:

– формального образования – в образовательном процессе курсов повышения квалификации по различным моделям и формам обучения (специализация, стажировка, переподготовка), на всех этапах межкурсового периода, а также в системе научно-методической работы с педагогическими работниками на местном уровне (в системе научно-методической работы учебно-методических кабинетов (центров), объединенных территориальных общинах);

– неформального образования – во время проведения разнообразных форм работы, осуществляемой в контексте учебно-просветительских инициатив (в частности, общественными организациями, просветительскими центрами, а также во время индивидуальных занятий под руководством коучей, супервизоров и др.) и направляется на развитие дополнительных умений и навыков, приобретение компетенций;

– в информальном образовании – в процессе самоорганизованного образования, самообразования для преобразования образовательного потенциала общества знаний в действенные факторы развития новых компетентностей, профессионального самосовершенствования.

При этом главной целью использования цифровых платформ в образовательном процессе повышения квалификации ППО, по мнению Türk N., Kalayci N., Yamak H. [2], является развитие их цифровой компетентности путем приобретения и совершенствования умений и навыков использования цифровых технологий и взаимодействия с ними для образования и преподавательской деятельности в современном обществе; построения и реализации индивидуальной траектории развития цифровой компетентности и ознакомления с основными цифровыми трендами, базирующимися на использовании цифровых технологий, Интернета вещей, роботизации, киберсистем, искусственного интеллекта, больших данных, безбумажных технологий, аддитивных технологий (3D-печать), облачных вычислений, технологий виртуальной и дополненной реальности и т. п.

Перспективами научно-методического обеспечения использования цифровых платформ в целях повышения квалификации ППО являются:

– дальнейшая системная и комплексная цифровизация образовательной, научной, методической, организационной деятельности учреждений высшего образования на основе развертывания, администрирования и использования общедоступных и корпоративных цифровых платформ и сервисов;

– исследование фундаментальных и прикладных проблем применения цифровых платформ в формальном, неформальном и информальном образовании и педагогической поддержки разработки их контента с учетом развития ИКТ-сферы, в частности в области искусственного интеллекта и машинного обучения, инфраструктуры блокчейн, больших данных, дополненной и виртуальной реальности, Интернета вещей;

– педагогическая и научно-методическая поддержка работы ППО, совершенствование материально-технического обеспечения цифровизации повышения квалификации педагогических кадров высшей школы.

Цифровизация образования четко определяет ориентиры модернизации повышения квалификации педагогов профессионального образования: необходимость учета современных реалий и их трансформирование в инновационные модели повышения квалификации на основе компетентностного подхода; получение педагогами профессионального образования компетенций, пользующихся спросом у соискателей высшего образования. Для подготовки квалифицированных педагогов профессионального образования, получения ими новых профессиональных компетентностей должны быть предусмотрены следующие формы работы: разработка новых и внедрение уже разработанных компетентностно-ориентированных образовательных программ, курсов повышения квалификации. В связи с чем применение цифровых платформ в ходе цифровизации образования должно стать обязательной частью внедряемых в настоящее время моделей повышения квалификации ППО.

Таким образом, применение цифровых платформ как инструмента повышения квалификации педагогов высшей школы предоставляет возможность достичь непрерывности обучения, роста уровня профессиональных знаний, регулярного обмена теоретическими знаниями и практическим опытом. В настоящее время наблюдается количественный рост различных моделей повышения квалификации преподавателей высшей школы, что ведет к созданию условий для оптимизации процесса обучения.

Библиографический список

1. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 5: 32–43.
2. Türk N., Kalayci N., Yamak H. New Trends in Higher Education in the Globalizing World: STEM in Teacher Education. *Universal Journal of Educational Research*. 2018; Vol. 6 (6): 1286–1304.
3. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 3: 100–115.
4. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности на основе интеграции педагогических и цифровых технологий. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 2: 83–92.
5. Корепанова Н.В., Шувалова Н.В. Современные подходы к повышению квалификации педагогов высших учебных заведений. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 2: 132–138.
6. Maltese V., Giunchiglia F. Foundations of Digital Universities. *Cataloging & Classification Quarterly*. 2017; Vol. 55 (1): 26–50.
7. Сулейманкадиева А.Э., Петров М.А., Александров И.Н. Цифровая образовательная экосистема: генезис и перспективы развития онлайн-образования. *Вопросы инновационной экономики*. 2021; Т. 11, № 3: 1273–1288.
8. Замятин А.В., Чучалин А.И. Развитие кадрового потенциала российских вузов в области математики, информатики и цифровых технологий. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 5: 9–20.
9. Брызгалина Е.В., Алексеева Д.А., Дряева Э.Д. Цифровые трансформации педагогики: опыт повышения квалификации. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 5: 161–167.
10. Даниленко С.В., Ваньков Б.П., Мартынюк Ю.М. Содержание курсов повышения квалификации преподавателей вуза в условиях цифровизации образования. *Вестник Тульского филиала Финуниверситета*. 2020; № 1: 409–410.

References

1. Lysakov N.D., Lysakova E.N. Aktual'nye problemy pedagogiki i povyshenie kvalifikacii prepodavatelej. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 5: 32-43.
2. Türk N., Kalayci N., Yamak H. New Trends in Higher Education in the Globalizing World: STEM in Teacher Education. *Universal Journal of Educational Research*. 2018; Vol. 6 (6): 1286-1304.

3. Murav'eva A.A., Olejnikova O.N. Kompetencii prepodavatelej vuzov: sovremennye vyzovy i smena paradigmy. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 3: 100-115.
4. Goncharuk N.P., Hromova E.I. Intellektualizaciya professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti na osnove integracii pedagogicheskih i cifrovyh tehnologij. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 2: 83-92.
5. Korepanova N.V., Shuvalova N.V. Sovremennye podhody k povysheniyu kvalifikacii pedagogov vysshih uchebnyh zavedenij. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 2: 132-138.
6. Maltese V., Giunchiglia F. Foundations of Digital Universities. *Cataloging & Classification Quarterly*. 2017; Vol. 55 (1): 26-50.
7. Sulejmankadieva A.`E., Petrov M.A., Aleksandrov I.N. Cifrovaya obrazovatel'naya `ekosistema: genezis i perspektivy razvitiya onlajn-obrazovaniya. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2021; T. 11, № 3: 1273-1288.
8. Zamyatin A.V., Chuchalin A.I. Razvitie kadrovogo potenciala rossijskih vuzov v oblasti matematiki, informatiki i cifrovyh tehnologij. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 5: 9-20.
9. Bryzgalina E.V., Alekseeva D.A., Dryaeva `E.D. Cifrovye transformacii pedagogiki: opyt povysheniya kvalifikacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 5: 161-167.
10. Danilenko S.V., Van'kov B.P., Martynyuk Yu.M. Soderzhanie kursov povysheniya kvalifikacii prepodavatelej vuza v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Vestnik Tul'skogo filiala Finuniversiteta*. 2020; № 1: 409-410.

Статья поступила в редакцию 21.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-180-182

Akhmetshina Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State University of Justice (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianaped@mail.ru*

USING LINGUISTIC MATERIAL IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE. The article focuses on ways of using information and communication technologies, particularly, video recordings created by students, during the English language lessons while teaching lexical and grammar material in order to determine the psychological characteristics of students within the framework of psychological and pedagogical collaboration. Considerable attention is given to the idea of "communication" and methods of identifying potential tourists with help of social and personal markers. The article justifies the idea that videos created by students help the teacher to identify socially vulnerable individuals in class and plan work to resolve their interests. Touching upon the role of stereotypes in intercultural communication the author analyzes the topics of language and culture sources through texts and videos. The article analyses the change of didactic emphasis from informational to cultural instruction, when the goals shift from teaching the key characteristics of the country and stages of social development to overcoming cultural stereotypes and forming competences through modelling intercultural situations.

Key words: **culture-through-language studies, language and culture competence, foreign language, video format, intercultural communication, concept, stereotype, educational process**

Ю.В. Ахметшина*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный университет правосудия, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Актуальность использования лингвострановедческого материала в преподавании английского языка заключается в том, что значительное внимание уделяется способам развития языковой компетенции через личностные особенности посредством социальных маркеров. В статье рассматриваются возможности использования информационно-коммуникационных технологий, а именно – видеозаписей на занятиях английского языка при обучении лексическому и грамматическому материалу для определения психологических особенностей обучающихся. Обосновывается мысль о том, что предлагаемые видеозаписи в качестве самостоятельной и аудиторной работы помогают обучающимся определить социальную позицию личности в коллективе и спроектировать работу по разрешению языковых трудностей. В статье описываются приемы и методы использования ряда упражнений для развития и совершенствования навыков владения английским языком обучающимися юридического вуза. Целью работы является обобщение практического опыта применения лингвострановедческого материала на занятиях по английскому языку в вузе. В статье представляется подробный алгоритм работы упражнений на примерах.

Ключевые слова: **лингвострановедение, лингвокультурная компетентность, иностранный язык, видеоформат, межкультурная коммуникация, концепт, стереотип, образовательный процесс**

Изучение иностранного языка направлено на закрепление общих знаний о культуре, традициях и реалиях страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций, соответствующих возрасту и интересам обучающихся; формирование умения представлять свою страну, ее культуру, владеть страноведческой информацией из аутентичных источников, обогащающих социальный опыт: сведения о стране изучаемого языка, ее культуре и науке, исторических и современных реалиях, роли в мировом сообществе и мировой культуре, взаимоотношениях с родной страной, языковые средства и правила речевого и неречевого поведения в соответствии со сферой общения и социальным статусом собеседника. Целью работы является обобщение практического опыта применения лингвострановедческого материала на занятиях по английскому языку в вузе посредством предоставления упражнений. Особую актуальность приобретает создание упражнений при развитии межкультурной компетенции с опорой на задания в принимаемом за пример источнике и определение базовых структурных элементов развития лексических и грамматических поэтапных упражнений. Объектом предлагаемого исследования выступает анализ тематических блоков для достижения дидактической и индуктивной цели относительно образовательных программ по дисциплине «Иностранный язык». Реализация поставленной цели обеспечивалась необходимостью решения задач в связи с изучением особенностей образовательных практических упражнений и их разработки для преподавателя и целевой аудитории. Теоретическая значимость определена в обосновании различий между представленными и ранее предложенными упражнениями в УМК и апробированными разработками для широкого профиля. Научная новизна исследования видится в теоретической разработке упражнений и систематизации результатов реализации принципа развития межкультурной компетенции в речи.

В федеральном государственном стандарте уровня по иностранному языку указано, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано и с социокультурными и страноведческими знаниями. Без освоения обучающимися социокультурного фона преподаватель может столкнуться с трудностями в процессе формирования коммуникативной компетенции учащихся даже в ограниченных пределах. Одной из самых насущных проблем в процессе обучения иностранным языкам на современном этапе является проблема выбора средств обучения, а именно: методических разработок и учебных пособий, что связано с большим количеством вариантов отечественных и зарубежных учебных изданий, предлагаемых федеральным государственным стандартом. В настоящее время для изучения английского языка предоставляется широчайший набор отечественных и зарубежных учебно-методических комплексов, поэтому выявляется иная проблема: сложность в выборе отечественного или зарубежного УМК. Следовательно, задачей данного исследования является анализ некоторых отечественных и зарубежных УМК, выявление их положительных сторон в результате сопоставления для понимания недостаточного объема методических разработок по совершенствованию навыков говорения.

Разработанный комплекс упражнений является дополнительным пособием, предназначенным для обучающихся, обладающих разным уровнем усвоения иностранного языка. Целью комплекса является развитие умений монологической и диалогической речи на уроках посредством формирования социокультурной компетенции в рамках тем «Стереотипы», «Увлечения», «Еда». Данные темы были выбраны в связи с наибольшей вероятностью их применения в естественной иноязычной языковой среде. Основной задачей преподавателя является успешное формирование навыков говорения на бытовые темы, что помогало бы им чувствовать себя уверенно в общении с носителями языка, а также представителями других стран. Работа с предлагаемым дополнительным аутентичным материалом предполагает «повышение уровня социокультурной компетенции, одной из составляющих которой является лингвострановедческий аспект» [1, с. 116]. Тема разработанного авторского комплекса упражнений «Стереотипы» включает в себя упражнения, которые могут быть использованы при прохождении раздела учебника «Who am I?». В разделе автор делает акцент на гендерные различия и стереотипы, связанные с ними. Разработанные упражне-

ния комплекса нацелены на расширение общей информации о стереотипах и образе носителей языка с использованием лингвострановедческого материала в виде отрывков из газет, постеров, видеоматериалов. Представленный модуль возможен в использовании на начальных уроках по данной теме или в качестве уроков-закреплений. При выполнении упражнения 1 учащиеся знакомятся с аутентичным материалом в виде постера 16 века, в котором содержится информация о половых стереотипах того времени. Целью данного упражнения является «развитие монологических навыков путем подготовки устного высказывания по вопросам, составленным по подобранному аутентичному материалу» [2, с. 84]. Данный пример можно использовать в качестве предречевого упражнения. При выполнении задания преподаватель может использовать фронтальную форму работу для погружения учащихся всего класса в языковую среду и предварительного снятия трудностей при формировании монологического высказывания. Учащимся в данном задании необходимо проанализировать предложенный аутентичный материал и выступить с монологическим высказыванием о гендерных стереотипах настоящего и прошлого, ответив на вопросы, разработанные в качестве вербальной опоры.

Упражнение 2 нацелено на активизацию ранее изученной лексики, а также изучение новых лексических единиц (прилагательные) для расширения активного словарного запаса и частого использования в монологической и диалогической речи на основе разработанных упражнений. Помимо этого, учащимся необходимо активизировать навыки говорения для объяснения изученных слов, представленных в списке, что также развивает коммуникативные навыки. Подборка выделенных лексических единиц предназначена для аккумулирования учащимися в разговорной речи, в связи с чем учащимся необходимо доступные для понимания слова объяснить на иностранном языке, а новые лексические единицы проработать при фронтальной форме обучения [3]. Упражнение 3 предполагает создание короткой монологической речи на минуту с опорой на представленные вопросы по теме. В помощь учащимся предлагается учебный текст, содержащий лингвострановедческую информацию. Преимуществом в данном упражнении будет служить использование лексических единиц из предыдущего упражнения. Учащимся предлагается фронтальная форма работы, в процессе которой учащиеся занимаются изучающим чтением. На данном этапе обучения «перевод прочитанного требуется только при появлении трудностей в понимании прочитанного» [4, с. 33]. После прочтения материала учащимся необходимо высказать мнение о прочитанном на иностранном языке и составить монологическое высказывание на основе предложенных вопросов. Упражнение 4 содержит в себе несколько заданий. Первая часть упражнения подразумевает развитие диалогической речи в паре через описание общепринятых стереотипов об англичанах. В данном задании преподаватель может использовать парную форму работы, при которой учащиеся в образовавшихся парах имеют разный уровень владения иностранным языком. В качестве опоры учащимся предлагается постер с изображениями из различных сфер жизни (спорт, литература, история, достопримечательности, повседневная жизнь). Учащимся необходимо выразить свое отношение по представленному аутентичному материалу, отметить известные и неизвестные иллюстрации, поделиться дополнительными фактами о них на иностранном языке. Вторая часть упражнения предполагает самостоятельную парную работу по составлению диалогической речи с учетом возможных стереотипов и выступлению с готовой работой. Учащиеся демонстрируют подготовленную диалогическую речь перед классом без опоры на письменные источники. После выступления каждый диалог фронтально анализируется в целях предотвращения речевых ошибок при выполнении следующих заданий и повышения коммуникативной компетенции. Упражнение 5* имеет повышенный уровень сложности. Основная цель задания – подготовка устного доклада на 2,5–3 минуты на основе изученного ранее материала об общеизвестных стереотипах о русском населении и выступление перед классом. К данному заданию предлагается видеоматериал, размещенный на платформе Ютьюб, о взгляде иностранцев на русское население, который поможет предварительно снять трудности и быть источником для насыщения доклада информацией. Учащимся с низким и средним уровнем также предлагается ознакомиться с видеоматериалом и подготовить небольшую монологическую речь с фактами, которые их заинтересовали в большей степени. Подобная интерактивная форма взаимодействия учащихся поспособствует усовершенствованию навыков говорения всех учащихся и создает благоприятную обстановку в аудитории [5]. Данное задание подразумевает индивидуальную форму работы, при которой учащиеся знакомятся со стереотипным мышлением носителей языка о жизни в России. Перед занятием преподавателю необходимо вынести незнакомые лексические единицы на доску с переводом в качестве предпросмотрового задания, которое требует записи новых слов в тетради учащихся. После просмотра видеоматериала необходимо обратить внимание на контекст использования нового лексического материала. После обсуждения просмотренного видео обучающиеся составляют монологическое высказывание и готовятся к представлению своей речи без письменных опор.

Заключительное упражнение 6 в первой теме нацелено на выполнение проектной работы в группах. Основное назначение задания – отследить, насколько свободно и чисто учащиеся способны высказываться по теме «Стереотипы». Перед обучающимися стоит задача разработать и презентовать продукт в формате презентации с устным сопровождением о самых распространенных стереотипах об англичанах. Данная работа не предусматривает наличие опор в виде подготовленного текста или возможности перехода на родной язык. Преподаватель использует командную групповую форму работы при подготовке проектов учащимися. Учащиеся во время занятия занимаются подготовительным этапом в проектной работе, анализируя изученную в данном модуле информацию о стереотипах и синтезируя полученные данные для предстоящего продукта проектной деятельности. В качестве домашнего задания учащиеся акцентируют внимание на оформление и презентацию своей работы. Каждый участник группы должен высказаться на иностранном языке по теме проекта. После выступления всех групп участники делятся своими идеями и пожеланиями по проделанной работе.

Вариация дополнительного упражнения является составным заданием и включает в себя три последовательные части. Первая часть упражнения нацелена на погружение обучающихся в тему занятия, обсуждение возможной тематики, выражение собственного мнения по установленной теме, что позволяет назвать его предречевым упражнением. В задании предлагается выразить свое отношение к внеурочной деятельности в учебных заведениях, их важность и значение для учащихся. В следующем задании предлагается просмотреть видео и высказаться о клубах в школе страны изучаемого языка. Использование лингвострановедческого материала в данном случае повышает мотивацию к выражению своего отношения к просмотренному, следовательно, развивает навык монологической неподготовленной речи. После просмотра аутентичного материала, состоящего из видеоинтервью учащихся английской школы, необходимо высказать свое мнение о просмотренном, выделить сходства и различия со школой, в которой обучаются они. В качестве опоры выступают вопросы, разработанные для данного задания. Целью завершающей части упражнения является развитие навыков неподготовленной монологической речи на 1,5–2 минуты о внеурочной деятельности учащихся в заведении после обязательных занятий. Учащиеся посредством активного обсуждения во фронтальной форме работы готовят логически выстроенное выступление с высказыванием, ограниченное по времени. В качестве опор выступают вопросы, составленные на основе видеоматериала и материала, изученного на предыдущих занятиях. Во время выступления других учеников класс выделяет общие недочеты в выражении монологической речи. По окончании данного вида работы преподаватель уточняет возникшие сложности при подготовке и их выступлении.

В заключение необходимо сделать вывод, что, несмотря на достаточное количество учебных и аутентичных текстов в анализируемых учебниках, предлагаемые материалы содержат ограниченное количество упражнений, направленных на развитие навыков монологической и диалогической речи. Отмеченные в ходе анализа упражнения являются идентичными, что также не позволяет сформировать межкультурную компетенцию в полном объеме. В связи с полученными данными было принято решение разработать комплекс упражнений, который будет продолжать формирование навыков говорения у обучающихся посредством использования лингвострановедческого материала для развития межкультурной компетенции. Работа с предлагаемым дополнительным аутентичным материалом обосновала повышение уровня социокультурной компетенции, одной из составляющих которой является лингвострановедческий аспект. Таким образом, разработанный комплекс упражнений, состоящий из 3 блоков, включает в себя от 4 до 6 упражнений на формирование навыков говорения. Все упражнения нацелены на развитие монологической и диалогической речи, предполагают их отработку во время учебного процесса в качестве основного и дополнительного средств обучения, так как представленный анализ учебных пособий продемонстрировал недостаточное количество заданий, направленных на успешное формирование навыков говорения. Для эффективной работы с разработанным комплексом упражнений преподавателю необходимо учитывать продуктивный алгоритм проведения занятий с учетом данных упражнений, заранее снять ряд трудностей для обучающихся, возможных при отработке навыков монологической и диалогической речи.

Библиографический список

1. Сафонова В.В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций. *Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности:* коллективная монография. Москва: Форум: Неолит, 2017.
2. Бердичевский А.Л. Современная методика межкультурного иноязычного образования. *Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности:* коллективная монография. Москва: Форум: Неолит, 2015.
3. Кащук С.М. Технологические инновации и лингводидактические константы в обучении иностранным языкам. *Магия ИННО: Новые измерения в лингвистике и лингводидактике*: материалы III Международной научно-практической конференции. Москва: МГИМО-Университет: 316–321.
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. Safonova V.V. Principy kommunikativnogo obrazovaniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: Chelovek i novye sociogumanitarnye cennosti:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Forum: Neolit, 2017.
2. Berdichevskij A.L. Sovremennaya metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya. *Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: Chelovek i novye sociogumanitarnye cennosti*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Forum: Neolit, 2015.
3. Kaschuk S.M. Tehnologicheskie innovacii i lingvodidakticheskie konstanty v obuchenii inostrannym yazykam. *Magiya INNO: Novye izmereniya v lingvistike i lingvodidaktike*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIMO-Universitet: 316-321.
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 25.03.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-182-185

Babaev V.Ya., *postgraduate, MGIMO University; teacher, Tashkent Branch of MGIMO (Tashkent, Uzbekistan),*
E-mail: babaev_v_a@my.mgimo.ru; v.babaev@odin.mgimo.ru; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4756-5255

ISSUES FOR FORMATION OF COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE IN UNIVERSITY STUDENTS STUDYING INTERNATIONAL RELATIONS. The research is aimed at identifying the issues of foreign language discursive formation competence among students of I, II- and III-year students of the MGIMO-Tashkent branch. The research topic is relevant in modern pedagogy due to the fact that the modified and updated paradigm in higher education requires professional competence from specialists in the international relations specialty, an integral part of which is fluency in a foreign language along with the norms of foreign language professional communication. The aim of the article is to identify the issues of foreign language discursive competence formation among students in the international relations specialty on the basis of the MGIMO-Tashkent branch. As part of the study, students of I, II, and III year students enrolled in private and civil law, together with analysis and modeling of socio-economic processes programs on the basis of the MGIMO branch in Tashkent, are surveyed, which contributes to determination of the indicator in the formation of students' foreign language discursive competence along with the identification of problems in the formation of students' foreign language discursive competence in the international relations specialty. Results of the study reveal that students of all three years have issues in professional and scientific discourses due to the lack of proper preparation as well as the absence of background knowledge. The main issues in the foreign language discursive competence formation among students are the insufficient number of specialty language hours and the specialized literature shortage, including the scientific one, as well as not having enough qualified teachers specializing in the specialty language. The article contributes to the development of the theory and practice of pedagogy in higher education, supplementing and expanding the theoretical foundations for the formation of foreign language discursive competence in the context of training lawyers and specialists in the field of business informatics.

Key words: **foreign language discourse, discursive competence, foreign language course, overseas branch, international relations specialty students**

В.Я. Бабаев, *аспирант, МГИМО МИД России, г. Москва, преп. филиала МГИМО в Ташкенте, г. Ташкент,*
E-mail: babaev_v_a@my.mgimo.ru; v.babaev@odin.mgimo.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

Данное исследование направлено на выявление проблем формирования иноязычной дискурсивной компетенции у студентов I, II и III курсов филиала МГИМО-Ташкент. Актуальность исследования обусловлена тем, что видоизменённая и обновлённая парадигма в высшем образовании потребовала от специалистов международного профиля профессиональной компетентности, неотъемлемой частью которой выступает свободное владение иностранным языком наравне с нормами иноязычной профессиональной коммуникации. Цель статьи – выявить проблемы формирования иноязычной дискурсивной компетенции у студентов вуза международного профиля на примере филиала МГИМО-Ташкент. В рамках исследования были проанкетированы студенты I, II и III курсов, обучающиеся по программе международного частного и гражданского права, в том числе анализа и моделирования социально-экономических процессов на базе филиала МГИМО в Ташкенте, что, в свою очередь, способствовало определению показателя формирования иноязычной дискурсивной компетенции обучающихся наряду с выявлением проблем формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов международного профиля. Результаты исследования показали, что студенты всех трёх курсов испытывают трудности в профессиональном и научном дискурсах ввиду отсутствия должной подготовки и отсутствия фоновых знаний. Основными проблемами в формировании иноязычной дискурсивной компетенции у студентов филиала является недостаточное количество часов языка специальности и нехватка специализированной литературы языка специальности, в том числе и научного толка, а также недостаточное количество квалифицированных преподавателей языка специальности. Данное исследование позволит внести вклад в развитие теории и практики педагогики высшей школы, дополнив и расширив теоретические основы формирования иноязычной дискурсивной компетенции в контексте подготовки юристов и специалистов в области бизнес-информатики.

Ключевые слова: **иноязычный дискурс, дискурсивная компетенция, иностранный язык, зарубежный филиал, студенты международного профиля**

Актуальность исследования состоит в том, что современном мире экономические преобразования наряду с социокультурными изменениями стали причиной расширения сотрудничества в сфере международного образования и образовательных проектов, а также роста профессиональных контактов в иностранной среде. Видоизменённая и обновлённая парадигма в высшем образовании потребовала от специалистов международного профиля профессиональной компетентности, неотъемлемой частью которой выступает свободное владение иностранным языком наравне с нормами иноязычной профессиональной коммуникации.

Широкий спектр программ в сфере профессиональной подготовки предоставляет возможность реализации поставленных целей в подготовке конкурентоспособных специалистов при условии ориентирования не только на усвоение определённого объёма знаний по специальности, но и наличия способности и умений будущих выпускников международного профиля к коммуникации на иностранном языке с представителями и специалистами ряда других стран. В этой связи формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов международного профиля представляется наиболее актуальным.

Если сравнивать количество студентов, изучающих иностранный язык в высших учебных заведениях Узбекистана, с количеством тех, у кого есть реальные навыки и умения свободно коммуницировать непосредственно с носителями языка, очевидно, что последних гораздо меньше. Данный феномен обусловливается недостаточностью контактов, напрямую связанных с носителями изучаемого языка. За последние годы количество зарубежных аудио- и визуальных образовательных материалов неуклонно растёт, в том числе и доля фильмов на иностранном языке, однако в масштабах Узбекистана эта цифра явно неудовлетворительная.

Использование иноязычного дискурса в образовательном процессе представляется чрезвычайно важным по нескольким причинам: во-первых, дискурс необходим для изучения языковых средств, а также он знакомит обучающихся иностранному языку с моделями как речевого, так и неречевого поведения носителей изучаемого языка. Обучение иностранному языку должно осуществляться не изолированно, а непосредственно в контексте, иными словами, в иноязычном дискурсе, который, в свою очередь, может продемонстрировать, как использовать то или иное языковое явление в определённой речевой обстановке.

Иноязычный дискурс в рамках коммуникативного подхода обучения должен являться одним из важнейших компонентов в овладении иностранным языком. Только при условии знаний функций иноязычного дискурса в образовательном

процессе и формирования иноязычной дискурсивной компетенции современные цели обучения могут быть достигнуты в полной мере [1, с. 184.]

Само понятие *дискурс* изначально использовалось в лингвистике, согласно французской философской традиции означавшее *текст* или *речь* вообще. Э. Бенвенист был одним из первых, кто выделил терминологическое значение дискурса, обозначив его как *речь*, которая присваивается непосредственно говорящему [2, с. 446]. Однако следует отметить неоднозначность трактовки понятия дискурс за годы существования данного термина.

После выхода в свет труда З. Харриса «Анализ дискурса» в 1952 году дискурс принял более междисциплинарное значение. На данный момент проблемы дискурса рассматриваются различными науками, каждая из которых вкладывает свой определённый смысл в его понятие. Следовательно, количество определений понятия *дискурс* также разнообразно, следует выделить одно из толкований дискурса, где он определяется не только в рамках того или иного высказывания языкового толка, но и к нему можно будет отнести в ходе анализа диалогической речи также говорящего и слушающего наравне с их личностными и социальными характеристиками, где будут приниматься во внимание и другие принципы социальной ситуации [3, с. 312]. Вышеупомянутое определение *дискурса* опирается, скорее, на общепринятое толкование дискурса в качестве устной формы речи. В настоящее время это определение можно дополнить и письменным аспектом [4, с. 159].

По мере того, как сфера использования дискурса расширялась, его проникновение в сферу изучения иностранных языков стало неизбежным. Так, в середине 70-х годов XX столетия понятие дискурса стало появляться в ряде научных работ, посвящённых проблемам изучения иностранного языка.

Само заимствование понятия *дискурс* из лингвистической науки и дальнейшее его применение играет важную роль, в частности использование дискурсивного анализа в обучении иностранному языку. В курсе иностранного языка дискурсивный анализ способствует более целесообразному распределению дискурсивных структур, которые являются характерными для специфической сферы общения, так как данный вид анализа позволяет классифицировать необходимые тексты и определить характер документов согласно ситуациям, где и реализуется языковой дискурс, в том числе коммуникативным функциям и применяемым типам дискурса, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному временному распределению курса иностранного языка [5, с. 240].

Иноязычная дискурсивная компетентность будет необходима для будущих специалистов международного профиля, которые могут столкнуться с коммуникативными ситуациями в иноязычной среде, которые мог быть новыми и незнакомыми им априори. Благодаря знаниям и умениям в иноязычном дискурсе выпускники международного направления смогут беспрепятственного переносить свои профессиональные компетенции из одного иноязычного пространства в другое [6, с. 224].

Однако подобные исследования в контексте Узбекистана являются недостаточными и малоизученными, поэтому данное исследование считается актуальным в особенности для педагогической науки в рамках подготовки студентов международного профиля.

Целью исследования является выявление проблем формирования иноязычной дискурсивной компетенции у студентов вуза международного профиля на примере филиала МГИМО-Ташкент.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести анкетирование студентов I и II и III курсов (N=88) по двум направлениям подготовки – «Юриспруденция» и «Бизнес-информатика», обучающихся на программе бакалавриата в филиале Московского государственного института международных отношений (МГИМО) Министерства иностранных дел (МИД) Российской Федерации, МГИМО-Ташкент (Узбекистан).

2. В ходе исследования студентам филиала двух направлений подготовки был предложен ряд вопросов для определения их показателя формирования иноязычной дискурсивной компетенции.

3. Для выявления проблем формирования иноязычной дискурсивной компетенции у студентов филиала международного профиля было предложено ответить на следующие вопросы:

– насколько хорошо студенты умеют грамотно использовать иностранный язык в устной и письменной речи для решения социально-коммуникативных задач в повседневно-бытовом дискурсе / социокультурном дискурсе / профессиональном дискурсе / научном дискурсах?

– каковы проблемы формирования иноязычной дискурсивной компетенции у студентов филиала международного профиля?

По мнению студентов I курса направления «Юриспруденция», 35% респондентов считают, что они *плохо* владеют иностранным языком как в устной, так и письменной речи для решения социально-коммуникативных задач в повседневно-бытовом дискурсе, в то время как 65% опрошенных студентов указали вариант *хорошо.* Согласно опросу II курса направления «Юриспруденция», 68% обучающихся выбрали вариант *хорошо,* тогда как 32% студентов ответили *отлично.* Большинство студентов III курса полагают, что они владеют иностранным языком *отлично* – 58% опрошенных обучающихся студентов выбрали именно это вариант, и 42% респондентов ответили, что *хорошо*.

Среди обучающихся по направлению «Бизнес-информатика» ответы распределились следующим образом: 34% респондентов I года обучения считают, что они *плохо* владеют иностранным языком в устной и письменной формах и испытывают трудности в решении социально-коммуникативных задач в повседневно-бытовом дискурсе, 60% считают, что *хорошо* и лишь 6% студентов выбрали вариант *отлично*. ⅔ студентов II курса считают, что их уровень владения иностранным языком *отличный,* и трудностей в повседневно-бытовом дискурсе они не испытывают, и, наконец, оставшаяся ⅓ часть студентов владеют иностранным языком на *хорошем* уровне. Что касается III года обучения, то подавляющее число обучающихся данного направления подготовки (81%) указали вариант *отлично*, оставшиеся 19% отдали свои голоса за вариант *хорошо* (см. табл. 1).

Таблица 1

Владение устной и письменной формами речи иностранного языка для решения социально-коммуникативных задач в повседневно-бытовом дискурсе студентами I и II и III курсов направления «Юриспруденция» и «Бизнес-информатика»

КомпетенцияКурс	I	II	III
Направление: Юриспруденция			
Отлично	–	32%	58%
Хорошо	65%	68%	42%
Плохо	35%	–	–
Направление: Бизнес-информатика			
Компетенция Курс	**I**	**II**	**III**
Отлично	6%	67%	81%
Хорошо	60%	33%	19%
Плохо	34%	–	–

Невысокий процент качества компетенции иноязычного дискурса в повседневно-бытовом контексте среди студентов I года обучения обоих направлений подготовки может быть обусловлен недостаточным уровнем подготовки в общеобразовательных учреждениях, и как результат – невысокие проходные баллы на вступительных экзаменах и низкие баллы при оценочном тестировании поступивших на первый курс, проводящемся в первую неделю обучения. Что касается студентов II и III курсов, здесь явно прослеживается прогресс в освоении иноязычного дискурса повседневно-бытового характера, оно и понятно: в первые 2 года обучения внимание обычно уделяется общему курсу иностранного языка, где обучающиеся могут устранить любые пробелы, которые имели место быть до начала их обучения в филиале.

С точки зрения респондентов I курса направления «Юриспруденция», *более* ¾ студентов считают, что они не в достаточной степени владеют иностранным языком в профессиональном дискурсе, и только 22% обучающихся высказались в пользу варианта *хорошо.* Согласно опросу студентов II года обучения, процент *хорошо* владеющих иностранным языком оказался выше, чем у учащихся I курса – 58%. Четверть опрошенных указали вариант *отлично,* и оставшиеся 17% по-прежнему считают, что их уровень владения иноязычным дискурсом в рамках профессии недостаточно высокий. Результаты III года обучения сложились следующим образом: 68% полагают, что их знания в профессиональном дискурсе находятся на *хорошем* уровне, 20% ответили *отлично,* не владеющих иноязычным дискурсом в профессиональной сфере оказалось 12%.

Схожие цифры продемонстрировали студенты I курса направления «Бизнес-информатика», среди которых 82% студентов не обладают достаточными навыками в профессиональном дискурсе и лишь 18% выбрали вариант *хорошо.* Голоса обучающихся II года обучения распределились следующим образом: 61% *хорошо* владеют профессиональным иноязычным дискурсом, 20% оценивают свои знания как *отличные,* 19% полагают, что их навыки недостаточны. Согласно респондентом III курса, 71% обучающихся достаточно *хорошо* владеют иноязычным дискурсом в профессиональной сфере, *отличным* уровнем – 21% студентов, и оставшиеся 8% всё ещё не уверены в своих знаниях на профессиональном уровне (см. табл. 2.).

Низкий процент качества в профессиональным дискурсе среди обучающихся I курса можно объяснить тем, что язык профессии как таковой вводится постепенно, и только со 2 семестра курс больше рассчитан на работу с вокабуляром, нежели на углубленное изучение профессии на иностранном языке, да и сам материал представляет сложность для тех студентов, которые испытывают некоторые проблемы с курсом общего иностранного языка. Более того, пробелы в знаниях, которые обучающиеся могли получить в ходе получения среднего образования, усугубляют и без того не радужную картину. Несмотря на более оптимистичные результаты, которые представили обучающиеся старших курсов, заметно, что студенты всё ещё испытывают трудности в иноязычном дискурсе в рамках их профессиональной сферы. Это может быть вызвано не только тем, что студенты не уделяют должного внимания профессиональному дискурсу, но и тем, что большинство преподавателей, будучи филологами, сами испытывают

Таблица 2

Владение иностранным языком в устной и письменной формах речи для решения социально-коммуникативных задач в профессиональном дискурсе студентами I и II и III курсов направлений «Юриспруденция» и «Бизнес-информатика»

КомпетенцияКурс	I	II	III
Направление: Юриспруденция			
Отлично	–	25%	20%
Хорошо	22%	58%	68%
Плохо	78%	17%	12%
Направление: Бизнес-информатика			
КомпетенцияКурс	**I**	**II**	**III**
Отлично	–	20%	21%
Хорошо	18%	61%	71%
Плохо	82%	19%	8%

проблемы в языке профессии и не обладают достаточными фоновыми знаниями в области юриспруденции и бизнес-информатики.

Следующим этапом исследования было определить иноязычную дискурсивную компетентность студентов в рамках науки. Подавляющее большинство (98% респондентов) из числа студентов I курса юридического направления, ответили *плохо* и всего 2% оценили свои знания научного дискурса как *хорошие*. Среди II курса эта цифра была значительно ниже, 77% оценили свою компетентность как *плохую,* и лишь 23% считают свои знания в научном дискурсе *хорошими*. 71% студентов III года обучения оценивают свои знания как *неудовлетворительные,* и 29% считают свои знания *хорошими*. Среди обучающихся I курса по направлению «Бизнес-информатика» 94% расценивают свои знания научного дискурса как *плохие*, оставшиеся 6% расценивают как *хорошие*. Респонденты из числа II курса (74%) считают свои знания научного дискурса *плохими,* и 26% оценили свою компетентность как *хорошую*. Большинство студентов III года обучения (65%) считают свои умения и навыки *неудовлетворительными,* и лишь 35% обучающихся оценивают свои знания в профессиональном дискурсе как *хорошие* (см. табл. 3.).

Таблица 3

Владение иностранным языком в устной и письменной формах речи для решения социально-коммуникативных задач в научном дискурсе студентами I и II и III курсов направлений «Юриспруденция» и «Бизнес-информатика»

КомпетенцияКурс	I	II	III
Направление: Юриспруденция			
Отлично	–	–	–
Хорошо	2%	29%	29%
Плохо	98%	77%	71%
Направление: Бизнес-информатика			
КомпетенцияКурс	**I**	**II**	**III**
Отлично	–	–	–
Хорошо	6%	26%	35%
Плохо	94%	74%	65%

Неудовлетворительные показатели компетентности в иноязычном научном дискурсе у студентов I курса можно объяснить отсутствием знаний и навыков в научной сфере как таковых, а не нежеланием студентов совершенствовать свои знания в научной сфере. Причины низких умений и навыков прослеживаются со школьной скамьи, где упор делается в основном на общий курс английского языка. Преподаватели филиала пока не смогли сформировать достаточный уровень компетентности в виду нехватки фоновых знаний и отсутствия должной подготовки по языку специальности, в частности в научном дискурсе. Среди обучающихся II и III курсов обоих направлений ситуацию можно назвать близкой к критической. Низкие показатели обусловливаются отсутствием специальной учебной программы и пособий, в том числе и должной подготовки преподавательского состава в области научного дискурса. На самом деле, начиная со 2 семестра, студенты I курсов пишут курсовые работы по своей специальности, аналогичные деятельность осуществляют и обучающиеся старших курсов, однако подобные академические работы отсутствуют в программе курса иностранного языка, отсюда и низкие показатели в иноязычном научном дискурсе.

На заключительном этапе исследования рассматривались проблемы, с которыми сталкиваются студенты филиала международного профиля в формировании иноязычной дискурсивной компетенции. Как показал опрос среди I курсов, основными проблемами для формирования их иноязычной дискурсивной компетенции является отсутствие занятий с носителями языка, а также выездной практики в страны изучаемого языка. Следующие проблемы, которые беспокоили студентов I года обучения, – это недостаточное количество часов, отводимых на изучение языка специальности, и нехватка специализированной литературы по языку специальности, в том числе и научного толка. На II курсе обучения наибольшее беспокойство касается нехватки специализированной литературы по языку специальности, а также недостаточного количества квалифицированных преподавателей языка специальности. Согласно опросу студентов III года обучения, большинство согласны с тем, что в филиале не хватает специализированной литературы по языку специальности, квалифицированных преподавателей языка специальности, а также отмечается недостаточное количество занятий в лингафонном кабинете и разговорных клубах (см. табл. 4.).

Таблица 4

Проблемы формирования иноязычной дискурсивной компетенции у студентов филиала международного профиля

ПроблемыКурс	I	II	III
Направление: Юриспруденция			
Отсутствие занятия с носителями языка	34%	13%	12%
Отсутствие выездной практики в страны изучаемого языка (Великобритания, США, Канада, Австралия)	21%	10%	14%
Недостаточное количество часов языка специальности	18%	19%	13%
Нехватка специализированной литературы языка специальности (в том числе научной)	16%	25%	24%
Нехватка часов работы в лингафонном кабинете/разговорных клубов	6%	9%	18%
Недостаточное количество квалифицированных преподавателей языка специальности	5%	24%	19%
Направление: Бизнес-информатика			
ПроблемыКурс	**I**	**II**	**III**
Отсутствие занятия с носителями языка	18%	15%	21%
Отсутствие выездной практики в страны изучаемого языка (Великобритания, США, Канада, Австралия)	19%	16%	19%
Недостаточное количество часов языка специальности	17%	18%	23%
Нехватка специализированной литературы языка специальности (в том числе научной)	15%	26%	20%
Нехватка часов работы в лингафонном кабинете/разговорных клубов	10%	6%	7%
Недостаточное количество квалифицированных преподавателей языка специальности	21%	19%	10%

На основании полученных результатов исследования можно сделать вывод, что филиалу предстоит большая работа по оптимизации учебного процесса, в частности модернизация, пересмотр, совершенствование и дополнения к существующим учебным программам. Также необходимы обновление материально-технической базы, переподготовка и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, привлечение зарубежных специалистов, проведение совместных тренингов, научных конференций, круглых столов, что существенно улучшит академические показатели студентов, в том числе и компетентность преподавательского состава, что будет способствовать дальнейшему развитию филиала, в чём и определяется научная новизна представленного исследования. Более того, филиалу необходимо развивать цифровую среду, в частности, требуются подписка на зарубежные научные издания, подобная система успешно функционирует на площадке проспекта Вернадского. Подводя итоги исследования, можно сделать следующие общие выводы. Во-первых, требуется сотрудничество с зарубежными высшими учебными заведениями, в том числе программы по обмену студентов и профессорско-преподавательского состава. Во-вторых, необходимо отойти от заучивания наизусть учебного материала, направленного на сдачу того или иного среза, изменить методику преподавания,

сделать её более интерактивной. Наладить и усовершенствовать программу прохождения производственной практики для студентов старших курсов в международных и локальных компаниях, что будет иметь большую практическую значимость.

В исследовании есть определённые ограничения, в частности, не были приняты во внимание студенты IV курсов. Перспектива дальнейших исследований в рамках настоящего исследования видится в том, чтобы учесть мнение студентов последних курсов, в том числе и магистрантов, что существенно восполнит существующие ограничения, принимая во внимание количественный и качественные параметры.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие теории и практики педагогики высшей школы, дополнив и расширив теоретические основы формирования иноязычной дискурсивной компетенции в контексте подготовки юристов и специалистов в области бизнес-информатики. Полученные результаты исследования, выводы и рекомендации могут быть использованы для оптимизации учебного процесса в вузах и на факультетах международного профиля.

Библиографический список

1. Руженцева Т.С. Учебно-профессиональный и профессиональный дискурс. *Экономика, статистика и информатика*. 2012; № 2: 184–192.
2. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1974.
3. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
4. Фуко М. Дискурс и истина. *Логос*. 2008; № 2 (65): 159–262.
5. Орлов Г.А. *Современная английская речь: уч. пос. для вузов по специальности. Английский язык и литература*. Москва: Высшая школа, 1991.
6. Peytard J., Moirand S. *Discours et enseignement du francais*. Paris: Hachette, 1992.

References

1. Ruzhenceva T.S. Uchebno-professional'nyj i professional'nyj diskurs. *`Ekonomika, statistika i informatika*. 2012; № 2: 184-192.
2. Benvenist `E. *Obschaya lingvistika*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1974.
3. Dejk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
4. Fuko M. Diskurs i istina. *Logos*. 2008; № 2 (65): 159-262.
5. Orlov G.A. *Sovremennaya anglijskaya rech': uch. pos. dlya vuzov po special'nosti. Anglijskij yazyk i literatura*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
6. Peytard J., Moirand S. *Discours et enseignement du francais*. Paris: Hachette, 1992.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-185-187

Balyagov V.R., *postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail:balyagov@internet.ru*

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF "PROFESSIONAL READINESS FOR THE OPERATION OF OIL AND GAS WELLS". The article examines the basics and structure of a concept of "Professional readiness for the operation of oil and gas wells". The structural components of the concept are highlighted. During the analysis of the scientific literature defining the concept of "professional readiness", clarification of this term is given, adapted to one of the areas of production activity of specialists in the oil and gas industry. Features of the labor activity of oil and gas specialists during the operation of oil and gas wells in conditions of hazardous production facilities of the oil and gas industry are presented. In order to develop effective methods for improving the professional readiness for well operation of future oil and gas specialists, the factors that influence the formation of qualities that allow safe and effective work with equipment and equipment of oil and gas wells are considered.

Key words: **professional readiness, oil and gas specialist, operation of oil and gas wells**

В.Р. Балягов, *аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: baliagov_vr@icloud.com*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ЭКСПЛУАТАЦИИ НЕФТЯНЫХ И ГАЗОВЫХ СКВАЖИН»

В статье рассматривается сущность и структура понятия «профессиональная готовность к эксплуатации нефтяных и газовых скважин». Выделены структурные компоненты понятия. В ходе анализа научной литературы, определяющей понятие «профессиональная готовность», дается уточнение данного термина, адаптированное к одному из направлений производственной деятельности специалистов нефтегазодобывающей промышленности. Представлены особенности трудовой деятельности специалистов нефтегазового дела при эксплуатации нефтяных и газовых скважин в условиях опасных производственных объектов нефтегазовой отрасли. Для разработки эффективных методик повышения профессиональной готовности к эксплуатации скважин будущих специалистов нефтегазового дела рассмотрены факторы, которые влияют на формирование качеств, позволяющих безопасно и эффективно проводить работы с оборудованием и оснащением нефтяных и газовых скважин.

Ключевые слова: **профессиональная готовность, специалист нефтегазового дела, эксплуатация нефтяных и газовых скважин**

В современном мире нефтегазовая промышленность играет важную роль в экономике многих стран. Одним из основных направлений нефтегазовой промышленности является добыча нефти и газа. Основная часть работ, проводимых в данном направлении, связана с эксплуатацией скважин. Работа на нефтяных и газовых скважинах является высокооплачиваемой, но одновременно и опасной профессией. В связи с этим профессиональная готовность к эксплуатации нефтяных и газовых скважин является важным фактором успешной работы в этой области.

Профессиональная готовность к эксплуатации нефтяных и газовых скважин выступает одним из важнейших условий обеспечения безопасной эксплуатации объектов нефтегазовой отрасли. В данной статье была рассмотрена сущность и структура данного понятия. Сущность профессиональной готовности к эксплуатации нефтяных и газовых скважин заключается в подготовке специалистов, которые имеют достаточный уровень знаний и навыков для эффективной работы с оборудованием и технологиями, используемыми в процессе добычи нефти и газа. Кроме того, профессиональная готовность включает в себя умение принимать правильные решения в экстремальных ситуациях и предотвращать возможные аварии и происшествия, которые могут причинить значительный вред здоровью сотрудников предприятия и окружающей экологической обстановке. Поэтому исследование сущности и структуры понятия «профессиональная готовность к эксплуатации нефтяных и газовых скважин» является актуальным.

Целью данной статьи является рассмотрение сущности и выявление структурных компонентов понятия «профессиональная готовность к эксплуатации скважин».

Научная новизна настоящего исследования заключается адаптации понятия «профессиональная готовность» к одной из ключевых трудовых обязанностей специалистов нефтегазового дела.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в уточнении сущности и структуры понятия «профессиональная готовность к эксплуатации скважин» и в авторском раскрытии факторов, влияющих на формирование профессиональной готовности будущих специалистов по данному направлению трудовой деятельности.

Профессиональная готовность – это понятие, описывающее способность человека выполнять свои профессиональные обязанности с максимальной эффективностью [1]. При этом понятие профессиональной готовности состоит из нескольких компонентов [2].

Первый компонент профессиональной готовности – это знания и навыки. Для успешного и качественного исполнения трудовых обязанностей специалисту необходимы не только теоретические знания, но и практические навыки.

Второй компонент профессиональной готовности – мотивация. Профессионально готовый специалист должен стремиться к развитию своих знаний и навыков, быть заинтересованным в своей работе и готовым к изучению новых технологий и методов работы. Важно также иметь четкие цели и задачи, на которые направлена мотивация [3].

Третий компонент – это личностные качества. К профессиональной готовности относятся такие качества, как ответственность, коммуникабельность, трудолюбие, настойчивость и дисциплинированность. Личностные качества играют

важную роль в профессиональной деятельности, так как они определяют способность человека к саморазвитию и самосовершенствованию [4].

Для достижения высокого уровня сформированности профессиональной готовности специалисту необходимо обладать знаниями, навыками, мотивацией и определенными личностными качествами. Каждый из этих компонентов требует постоянного развития и самосовершенствования.

В контексте нефтегазовой отрасли профессиональная готовность играет особую роль, так как работа в данной области требует высокой квалификации, знаний и опыта [5; 6]. Одним из ключевых направлений нефтегазовой промышленности является добыча нефти и газа. Основная часть работ, проводимая в данном направлении, связанна с эксплуатацией нефтяных и газовых скважин. Следовательно, профессиональная готовность к эксплуатации нефтяных и газовых скважин должна включать в себя навыки по работе с техническим оборудованием скважин и умения разрабатывать решения, позволяющие оптимизировать технологические процессы. Особенностью работ по эксплуатации скважин является повышенная опасность производственных факторов. К ним относятся загазованность территории (в том числе легковоспламеняющимися газами), наличие движущихся частей крупных агрегатов и машин, эксплуатация сосудов, находящихся под высоким избыточным давлением, и применение химически агрессивных реагентов [7]. Также стоит отметить, что часть объектов нефтяных и газовых промыслов находится в значительном отдалении от населенных пунктов в условиях частичной или полностью отсутствующей дорожной инфраструктуры, а также в неблагоприятных климатических условиях. Поэтому одним из качеств, которым должен обладать специалист нефтегазового дела, является умение эффективно решать задачи при выполнении работ в стрессовых условиях опасных производственных объектов.

В ходе адаптации двух понятий («профессиональная готовность» и «эксплуатация нефтяных и газовых скважин») и при выявлении структурных компонентов стоит учитывать необходимость наличия специалистов нефтегазового дела работать в команде, т. е. коммуникационные навыки [8].

Проанализировав научную литературу и нормативную документацию, можно сделать вывод о том, что профессиональная готовность к эксплуатации нефтяных и газовых скважин – это сложное целостное образование, включающее в себя знания, умения, навыки, личностные качества специалиста, позволяющие эффективно и безопасно эксплуатировать оборудование скважин.

В контексте уточнения сущности понятия можно выявить следующие структурные компоненты профессиональной готовности:

1. *Праксиологический* – это умения и навыки, которые необходимы для эффективной работы при эксплуатации скважинного оборудования. Также данный компонент включает в себя знания технологических процессов добычи нефти и газа, понимание основ геологии и умения работать со специфичным программным обеспечением, так как значительная часть технического оборудования проходит модернизацию с внедрением информационных технологий.

2. *Аксиологический* – это ценностный аспект профессиональной готовности. Специалисты нефтегазового дела должны понимать важность своей работы для экономики страны и уровня жизни ее граждан.

3. *Мотивационный* – это внутренняя мотивация. Специалисты нефтегазового дела должны понимать, что высокая важность их работы и участие в развитии страны подразумевают наличие личного желания развиваться и совершенствоваться в своей профессии.

4. *Личностный* – это личностные качества, которые помогают специалистам нефтегазового дела осуществлять сложные работы в коллективе, включающем в себя рабочих различных специальностей. Для эффективного взаимодействия с коллективом специалист должен быть коммуникабельным. А если учесть работы, проводимые в условиях опасных производственных объектов, то данный компонент также учитывает психологическую готовность и умение осуществлять трудовую деятельность в постоянных стрессовых условиях [9].

Резюмируя, можно сделать вывод, что теоретические знания, практические навыки и ментальная готовность являются неотъемлемыми компонентами понятия «профессиональная готовность к эксплуатации нефтяных и газовых скважин». Данные качества позволят специалистам нефтегазового дела работать на скважинах безопасно и эффективно, снижая производственные риски и увеличивая продуктивность.

Изучение факторов, влияющих на формирование профессиональной готовности, позволяет разработать эффективную систему подготовки будущих специалистов нефтегазового дела, проходящих обучение в учреждениях высшего профессионального образования.

В виду низкого уровня изученности понятия «формирование профессиональной готовности к эксплуатации скважин» автором на основании опыта, полученного в ходе трудовой деятельности на объектах нефтяной и газовой промышленности, выявлены следующие факторы, влияющие на формирование профессиональной готовности.

Первым фактором является сформированность навыков практических действий, связанных с эксплуатацией скважинного оборудования и агрегатов технологических установок. Студенты учреждений высшего профессионального образования в ходе обучения получают необходимые для данных работ теоретические знания. Получение практических навыков в ходе прохождения производственной практики осложняется режимностью и мерами безопасности, действующими на опасных производственных объектах нефтяной и газовой промышленности, которые подразумевают допуск к работам персонала только с наличием присвоенной квалификации [10]. Поэтому важно, чтобы в образовательном процессе были предусмотрены практические занятия на специально оборудованных нефтегазовых полигонах либо с применением компьютерных тренажеров.

Второй фактор – компетентность наставника. Наставник должен иметь достаточный опыт работы по профессии, а также уметь передавать свои знания и опыт молодым специалистам нефтегазового дела.

Основываясь на аксиологическом и мотивационном компонентах понятия «профессиональная готовность к эксплуатации нефтяных и газовых скважин», можно отметить *третий фактор* – профессиональная самореализация. Специалисты, которые проявляют высокий уровень интереса к выбранной профессии и стремятся к саморазвитию, будут проявлять более высокий уровень сформированности профессиональной готовности. Поэтому важно обеспечить молодым специалистам возможность саморазвития, участия в научных конференциях, семинарах и тренингах по секциям нефтегазовой отрасли.

Формирование профессиональной готовности к эксплуатации скважин будущих специалистов нефтегазового дела зависит от комплекса факторов, таких как:

– качество полученного образования;
– квалификация и способность наставника передавать полученный опыт;
– наличие перспективы успешной самореализации по направлению выбранной профессии.

Важно, чтобы работодатели и образовательные учреждения учитывали эти факторы при формировании программ обучения и подборе персонала.

Анализ особенностей профессиональной деятельности специалистов нефтегазового дела, уточнение сущности и структуры понятия «профессиональная готовность к эксплуатации скважин» и выявление факторов, влияющих на формирование профессиональной готовности, обогатили теорию и практику профессионального образования, что составляет теоретическую значимость работы.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка и внедрение методических рекомендаций, позволяющих эффективно формировать профессиональную готовность будущих специалистов нефтегазового дела к эксплуатации скважин в ходе обучения в учреждениях высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Лодкина Т.В., Дрянных Н.В. Структура профессиональной готовности будущих юристов. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021; № 3.
2. Скафа Е.И., Ефимова А.Ю. Структурные компоненты профессиональной готовности будущего учителя географии к развитию у обучающихся природоохранных знаний. *АНИ: педагогика и психология*. 2021; № 3 (36).
3. Русанова Н.Н. Содержание профессиональной готовности студентов – будущих руководителей музыкально-инструментального коллектива (оркестра народных инструментов). *Вестник СамГУ*. 2009; № 73.
4. Ваниева В.Ю. Личностный аспект профессиональной готовности дефектологов. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014; № 3.
5. Шварц-Зиндер В.С. Подбор персонала на предприятиях нефтегазовой отрасли. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2019; № 1 (12).
6. *Об утверждении профессионального стандарта «Оператор по добыче нефти, газа и газового конденсата*. Приказ Минтруда России от 18.11.2014 N 898н (зарегистрировано в Минюсте России 17.12.2014 N 35214). Available at: https://docs.cntd.ru/document/566006502
7. Файрузова Е.Р. О Производственных опасностях на опасных нефтяных производственных объектах. *Вестник науки*. 2021; № 10 (43).
8. Квач И.В., Квач С.С. Сопряжение ФГОС во 21.03.01 «Нефтегазовое дело» и профессионального стандарта «Специалист по добыче нефти, газа и газового конденсата» на примере реализации дисциплин «Технологическое оборудование нефтегазовой отрасли» и «Обслуживание и ремонт нефтепромыслового оборудования». *Бюллетень науки и практики*. 2020; № 9.
9. *Правила безопасности в нефтяной и газовой промышленности»* (с изменениями на 19 января 2022 года). Федеральные нормы и правила в области промышленной безопасности. Available at: https://docs.cntd.ru/document/573230594
10. *О недрах*. Статья 24 Федерального Закона РФ от 21.02.1992 N 2395-1 (ред. от 29.12.2022). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_343/5172a7490cf21c0be01d92ef4321df6e0efab84e/

References

1. Lodkina T.V., Dryannyh N.V. Struktura professional'noj gotovnosti buduschih yuristov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021; № 3.
2. Skafa E.I., Efimova A.Yu. Strukturnye komponenty professional'noj gotovnosti buduschego uchitelya geografii k razvitiyu u obuchayuschihsya prirodoohrannyh znanij. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2021; № 3 (36).
3. Rusanova N.N. Soderzhanie professional'noj gotovnosti studentov – buduschih rukovoditelej muzykal'no-instrumental'nogo kollektiva (orkestra narodnyh instrumentov). *Vestnik SamGU*. 2009; № 73.
4. Vanieva V.Yu. Lichnostnyj aspekt professional'noj gotovnosti defektologov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2014; № 3.
5. Shvarc-Zinder V.S. Podbor personala na predpriyatiyah neftegazovoj otrasli. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij*. 2019; № 1 (12).
6. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Operator po dobyche nefti, gaza i gazovogo kondensata*. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.11.2014 N 898n (zaregistrirovano v Minyuste Rossii 17.12.2014 N 35214). Available at: https://docs.cntd.ru/document/566006502
7. Fajruzova E.R. O Proizvodstvennyh opasnostyah na opasnyh neftyanyh proizvodstvennyh ob`ektah. *Vestnik nauki*. 2021; № 10 (43).
8. Kvach I.V., Kvach S.S. Sopryazhenie FGOS vo 21.03.01 "Neftegazovoe delo" i professional'nogo standarta "Specialist po dobyche nefti, gaza i gazovogo kondensata" na primere realizacii disciplin «Tehnologicheskoe oborudovanie neftegazovoj otrasli» i «Obsluzhivanie i remont nefteprомyslovogo oborudovaniya». *Byulleten' nauki i praktiki*. 2020; № 9.
9. *Pravila bezopasnosti v neftyanoj i gazovoj promyshlennosti»* (s izmeneniyami na 19 yanvarya 2022 goda). Federal'nye normy i pravila v oblasti promyshlennoj bezopasnosti. Available at: https://docs.cntd.ru/document/573230594
10. *O nedrah*. Stat'ya 24 Federal'nogo Zakona RF ot 21.02.1992 N 2395-1 (red. ot 29.12.2022). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_343/5172a7490cf21c0be01d92ef4321df6e0efab84e/

Статья поступила в редакцию 25.03.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-187-189

Vyatchinina E.V., *postgraduate, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: vyatchinina@mail.ru*
Tolmacheva V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Psychology and Pedagogy, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: VTolmacheva@surgpu.ru*

ACTIVE AND INTERACTIVE FORMS AND METHODS OF PREPARING FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION TO EDUCATE THE BASIS OF ECONOMIC RESPONSIBILITY OF PRESCHOOL CHILDREN. The article presents an analysis of active forms and methods of preparing future teachers of preschool educational organizations (PEO) for educating the basics of economic responsibility of preschool children. Essence of active and interactive forms and methods of training students on the topic of research is revealed. Roles of participants in educational relations are characterized: the teacher and students in the process of active and interactive interaction. The necessity of using active and interactive forms, methods and techniques to improve the efficiency and quality of training of future teachers of preschool educational institutions for educating the basics of economic responsibility of children of senior preschool age is substantiated.

Key words: **active forms, methods and techniques, interactive forms, methods and techniques, training of future preschool teachers, education of the basics of economic responsibility of preschool children**

Е.В. Вятчинина*, аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: vyatchinina@mail.ru*
В.В. Толмачева*, канд. пед. наук, доц., декан факультета психологии и педагогики Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут, E-mail: VTolmacheva@surgpu.ru*

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО К ВОСПИТАНИЮ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен анализ активных форм и методов подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста. Раскрывается сущность активных и интерактивных форм и методов подготовки студентов по теме исследования. Охарактеризованы роли участников образовательных отношений: педагога и обучающихся в процессе активного и интерактивного взаимодействия. Обоснована необходимость применения активных и интерактивных форм и методов для повышения эффективности и качества подготовки будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: **активные формы и методы, интерактивные формы и методы, подготовка будущих педагогов ДОО, воспитание основ экономической ответственности детей дошкольного возраста**

Актуальность исследования обусловлена демографическими, экономическими и политическими изменениями, происходящими в последние годы в России, которые вызывают острую потребность в совершенствовании системы образования, в частности экономического образования подрастающего поколения. Государству нужны экономически грамотные, самостоятельные, предприимчивые, инициативные, трудолюбивые люди, способные ставить цель, принимать рациональные решения и нести ответственность за возможные последствия как для себя, так и общества в целом. Формирование данных качеств, по мнению А.Д. Шатовой, Л.Н. Галкиной, А.А. Смоленцевой и др., необходимо начинать уже с дошкольного возраста [1].

Потребность в качественном экономическом образовании, в воспитании основ экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста актуализирует проблему соответствующей подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Ведь только педагог, обладающий необходимой системой знаний, убеждений, взглядов, мотивов, в единстве с педагогическим призванием способен добиться успеха в воспитании основ экономической ответственности дошкольников.

Цель данного исследования – теоретический анализ и обоснование необходимости применения активных и интерактивных форм и методов для повышения эффективности и качества подготовки будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста.

Для достижения цели были определены задачи:

1. Проанализировать активные формы и методы, используемые в образовательном процессе в вузе.
2. Рассмотреть интерактивные формы и методы, используемые в образовательном процессе вуза.
3. Обосновать эффективность данных форм и методов в процессе активного и интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов.

В процессе исследования нами были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, обобщение передового педагогического опыта.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые активные и интерактивные формы и методы рассматриваются применительно к процессу подготовки будущих педагогов к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что конкретизировано понятие «подготовка будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста».

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что они могут быть использованы преподавателями, разрабатывающими рабочие программы дисциплин по подготовке будущих педагогов к экономическому образованию детей дошкольного возраста, аспирантами, магистрантами, осуществляющим педагогическую деятельность в рамках практики; методистами и старшими воспитателями ДОО, реализующими методическое сопровождение процесса экономического воспитания дошкольников при условии адаптации данного материала.

Для определения понятия «подготовка будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста» были

проанализированы подходы ученых к определениям «профессиональная подготовка» (В.А. Сластенин, С.В. Соков), «воспитание» (Н.Е. Веракса), «экономическая ответственность» (В.В. Чекмарев, Б.Г. Коростелкин). По существу исследуемой проблемы сделан вывод: «подготовка будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста» – это целенаправленный и организованный педагогический процесс, обеспечивающий овладение студентами системой профессиональных знаний, умений и навыков, системой ценностных ориентаций; развитие личностно значимых качеств, необходимых для воспитания основ экономической ответственности детей дошкольного возраста [2].

XXI век – время стремительных перемен, появления новой информации, огромных возможностей, век преобразований. И современный конкурентоспособный педагог, чтобы идти «в ногу со временем», должен выступать в роли наставника, куратора, координатора, оказывающего помощь в трансформации приобретенной информации обучающимися в полезные знания и умения применять эти знания на практике.

Для нашей работы интересны исследования Т.Г. Мухиной [3], Т.А. Бороненко, А.В. Кайсиной, В.С. Федотовой [4], Т.С. Паниной, Л.Н. Вавиловой [5], А.П. Панфиловой [6] и др., рассматривающих возможности использования активных и интерактивных форм, методов и приемов в условиях высшей школы.

Анализ передового практического опыта преподавателей вузов позволяет сделать вывод: для формирования и развития профессиональных навыков современных студентов, будущих педагогов ДОО, преподаватели отдают предпочтение активным и интерактивным формам и технологиям проведения занятий, так как именно они развивают базовые компетентности и метакомпетентности студента, формируют необходимые для профессии умения и навыки.

Активные формы проведения занятий при подготовке будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста способствуют усвоению учебного материала студентами в результате их активного взаимодействия с преподавателем, живому обмену мнениями, направленному на выработку понимания содержания изучаемой темы и способам ее практического применения.

Активные формы проведения занятий способствуют длительной активизации внимания студентов, творческой выработке решений, включение их в ситуацию будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим следующие активные формы проведения лекций в процессе подготовки будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста.

Лекция-беседа – это диалог между преподавателем и студентами, целью которого является выяснение мнений и уровня осведомленности студентов по изучаемой теме, определение темпа изложенного учебного материала с учетом особенностей обучающихся. Преподаватель активизирует студентов вопросами, которые могут носить информационный или проблемный характер. Студенты, отвечая на вопросы, самостоятельно приходят к выводам, которые им должен был сообщить преподаватель в качестве новых знаний. Лекция, проведенная в таком формате, повышает интерес и степень восприятия материла студентами.

Лекция-дискуссия предполагает не только обсуждение, но и сопоставление между собой различных мнений, идей и взглядов на изучаемую тему. Задача преподавателя – продумать вопросы для активизации слушателей, умело развивать дискуссию и направлять ее в нужное русло.

Лекция с разбором конкретных ситуаций очень схожа с лекцией-дискуссией. Разница заключается в том, что на обсуждение выносятся не вопросы, а конкретные ситуации, решая которые студенты высказывают различные мнения, а преподаватель, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно подводит студентов к коллективному выводу или обобщению.

Лекция с заранее запланированными ошибками заключается в том, что в ее содержании изначально заложена неточная информация, а студенты, выступая в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, не только замечают их, но и разбирают, исправляют. Используя данную форму проведения лекции, преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по изучаемой теме, а они, в свою очередь, – свой уровень владения материалом.

Программированная лекция предполагает составление преподавателем вопросов, на которые он сначала дает возможность ответить студентам, а затем проводит обсуждение и анализ неправильных ответов.

Интерактивная форма проведения занятий рассматривается учеными как разновидность активной формы и предусматривает не только взаимодействие преподавателя и студентов, но и студентов друг с другом. Так как данная форма основана на непосредственном контакте обучающихся между собой и преподавателем, то с ее помощью целесообразно проводить практические занятия (семинары).

Занятия, проводимые в интерактивной форме, предполагают вовлечение всех студентов в образовательный процесс, обмен мнениями и идеями, совместную выработку решений, погружение в реальную атмосферу сотрудничества.

Практические занятия могут проходить в форме дискуссий, конференций, деловых и ролевых игр, мозгового штурма, круглого стола и т. д. Задача преподавателя заключается в создании условий для проявления студентами инициативы, создании творческой атмосферы образовательного процесса.

При реализации модели подготовки студентов к воспитанию основ экономической ответственности дошкольников важно продумать не только активные и интерактивные формы организации обучения будущих педагогов ДОО, но и методы, приемы, средства, используемые педагогом.

Активные и интерактивные формы и методы неразрывно связаны между собой: методы наполняют формы конкретным содержанием, а формы влияют на качество методов. Если на занятии, независимо от формы проведения, используются активные или интерактивные методы, можно добиться повышения эффективности образовательного процесса. Занятие в таком случае приобретает активный или интерактивный характер.

Остановимся подробнее на активных, интерактивных методах, которым отдают предпочтение преподаватели в высшей школе и которые, с нашей точки зрения, будут наиболее эффективными при подготовке будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста.

Анализ конкретных педагогических ситуаций (кейс-метод) предполагает разбор, анализ, принятие решения по реальной ситуации или ситуации, которая может произойти в профессиональной педагогической деятельности. Использование данного метода дает широкие возможности преподавателю при проведении семинаров и практических занятий. Например, при изучении темы «Взаимодействие ДОО и семьи по экономическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста» в рамках дисциплины «Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования» студентам предлагается проанализировать следующую ситуацию: *воспитатель обратился к папе одного из воспитанников, рассказав, что во время игры дети сломали машинку, и его сын сам предложил забрать ее домой и починить вместе с папой. В ответ папа резко ответил, что он занят, ему некогда заниматься всякой ерундой, отметил, что в детском саду много других машинок, а эту можно выкинуть.* По результатам анализа и обсуждения в подгруппах студенты должны ответить на вопросы: «О чем говорит данная ситуация?», «Какую работу необходимо провести воспитателю с родителями?», предложить свои варианты решения данной проблемы.

При этом ситуация может не иметь однозначного решения, что способствует развитию аналитического мышления обучающихся, ориентирует их на выработку разных вариантов решений, принятие коллективного решения.

Метод проектов предполагает организацию самостоятельной деятельности студентов для изучения конкретной темы, решения проблемы по теме исследования и обязательную презентацию результатов проделанной работы. Использование данного метода на практических (семинарских) занятиях способствует развитию познавательных навыков, креативности, инициативности и самостоятельности обучающихся.

При использовании на занятии метода обучения в сотрудничестве студенты объединяются в подгруппы для изучения материала. Каждый член подгруппы готовит свой вопрос, затем подготовленные вопросы совместно обсуждаются. Суть данного метода заключается в том, чтобы познать что-то вместе, работая по принципу «узнал сам – расскажи другому». От того, насколько качественно сработает каждый, зависит результат группы.

При подготовке студентов в вузе, преподавателями широко применяются ролевые игры – специально организованное и регулируемое «проживанием жизненной и профессиональной ситуации» пространство. Каждому студенту, участнику игры, отводится определенная роль, сыграть которую он должен, реагируя на роли товарищей. Ролевые игры активно проводятся преподавателями при изучении разных дисциплин, в том числе такой, как «Дошкольная педагогика». Например, одно из занятий преподаватель начинает с игры. Выбирает 3 студентов, которые берут на себя роли воспитателя, родителя и ребенка. Обыгрывают следующую ситуацию: *вечером мама забирает дочь из детского сада, та с увлечением рассказывает, что сегодня они беседовали о семейном бюджете. Мама с негодованием обратилась к воспитателю, сказав, что она не имеет права обсуждать бюджет их семьи, и порекомендовала заняться своими непосредственными обязанностями, а именно – готовить детей к школе: учить читать и писать.* Тема новая, студент, играющий роль воспитателя, испытывает затруднения в решении данной проблемы. После совместного обсуждения ситуации («Какую проблему Вы увидели в данной ситуации?», «Как Вы думаете, почему она возникла?» «Какую работу необходимо провести с данным родителем?», «Какие формы работы с семьей должен выбрать воспитатель для установления партнерских взаимоотношений с родителями в вопросах экономического воспитания детей старшего дошкольного возраста?») студентами фиксируется затруднение в пробном действии. В конце занятия для закрепления знаний и проведения рефлексии преподаватель снова проводит эту же игру с повторным обсуждением.

Использование данного метода вызывает у студентов состояние увлеченности, провоцирует на проявление активности, творческой инициативы, повышает мотивацию, что, в свою очередь, способствует формированию компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Еще одним активно применяемым методом является «мозговой штурм» – коллективное генерирование идей. Главное правило – принимаются все идеи, предположения, даже самые непредсказуемые и нереалистичные, но они не повторяются и не подлежат критике. Участники вместе пытаются решить проблему, дополняют друг друга, подхватывая и развивая одни идеи, совместно опровергая

другие в поисках истины. Этот метод снимает «барьеры», убирает «преграды», высвобождает творческую активность и энергетику студентов.

Нами рассмотрены не все методы, применяемые в процессе подготовки будущих педагогов к воспитанию основ экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста, а лишь часть.

Подводя итог можно с уверенностью сказать, что комплексное применение активных и интерактивных форм и методов в образовательном процессе позволит осуществить качественную подготовку будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста, будет способствовать формированию у студентов компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности на высоком уровне.

Резюмируя результаты исследования, можно сделать некоторые обобщенные выводы:

1. Использование активных и интерактивных форм и методов в процессе подготовки будущих педагогов ДОО, в том числе к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста, способствует активизации студентов, развитию их познавательной и творческой деятельности, повышению мотивации, и, как результат, повышению качества подготовки студентов к осуществлению профессиональной деятельности по теме исследования.

2. В современных условиях при подготовке будущих педагогов ДОО, в том числе к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста, основными формами и методами организации взаимодействия участников образовательных отношений становятся не только традиционные «преподаватель – студент», но и «студент – студент», при этом взаимодействие преобладает над воздействием.

Таким образом, подводя итог, можно утверждать, что цель исследования достигнута, задачи решены, определены перспективы исследования: построение структурно-функциональной модели подготовки будущих педагогов к воспитанию основ экономической ответственности детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Вятчинина Е.В. Понятийно-категориальный аппарат исследования подготовки будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста. *Сборник научных трудов молодых учёных Сургутского государственного педагогического университета*. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2021; № 3: 48–50.
2. Вятчинина Е.В. Проблема подготовки будущих педагогов ДОО к воспитанию основ экономической ответственности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной педагогике. *Материалы II Международной научно-практической конференции*. Ростов-на-Дону: Манускрипт, 2022: 94–98.
3. Мухина Т.Г. *Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе*: учебное пособие. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013.
4. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения. *Научный диалог*. 2017; № 1:227–243.
5. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. *Современные способы активизации обучения*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
6. Панфилова А.П. *Инновационные педагогические технологии: Активное обучение*: учебное пособие, Москва: Издательский центр «Академия», 2009.

References

1. Vyatchinina E.V. Ponyatijno-kategorial'nyj apparat issledovaniya podgotovki buduschih pedagogov DOO k vospitaniyu osnov `ekonomicheskoj otvetstvennosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Sbornik nauchnyh trudov molodyh uchenyh Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Surgut: Surgutskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2021; № 3: 48-50.
2. Vyatchinina E.V. Problema podgotovki buduschih pedagogov DOO k vospitaniyu osnov `ekonomicheskoj otvetstvennosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta v doshkol'noj pedagogike. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Rostov-na-Donu: Manuskript, 2022: 94-98.
3. Muhina T.G. *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole*: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2013.
4. Borononko T.A., Kajsina A.V., Fedotova V.S. Aktivnye i interaktivnye metody pedagogicheskogo vzaimodejstviya v sisteme distancionnogo obucheniya. *Nauchnyj dialog*. 2017; № 1:227-243.
5. Panina T.S., Vavilova L.N. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
6. Panfilova A.P. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: Aktivnoe obuchenie*: uchebnoe posobie, Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-189-191

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*

RELEVANT PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A UNIVERSITY IN THE LIGHT OF COMMUNICATIVE LINGUISTICS. The article deals with problems of teaching a foreign language with an emphasis on formation of communicative competence in the Russian education system. The topic of the article is relevant today, because in connection with the modernization of Russian education, many graduates are experiencing serious difficulties in the field of communicative interaction in a foreign language, on the level of formation of which the success of professional activity depends. The necessity of formation in students the communicative competence in the process of professional training in the light of communicative linguistics is explained, since insufficient attention is paid to it. To prevent these difficulties, the formation and development of professional and communicative competence of university graduates should become purposeful and specially organized.

Key words: **communicative competence, foreign languages, teaching, higher education, communication**

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*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В статье рассматриваются проблемы обучения иностранному языку с акцентом на формирование коммуникативной компетенции в российской системе образования. Тема статьи актуальна на сегодняшний день, так как в настоящее время в связи с модернизацией Российского образования многие выпускники вузов испытывают серьезные затруднения в сфере коммуникативного взаимодействия на иностранном языке. Приведена необходимость формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки в свете коммуникативной лингвистики, поскольку ей уделяется недостаточно внимания. Для предупреждения данных затруднений формирование и развитие профессионально-коммуникативной компетентности выпускников вузов должны стать целенаправленными и специально организованными. Установлено, что уровень развития коммуникативной компетенции студентов зависит от многих факторов, в частности от степени развития профессиональной компетентности личности, от степени ее социализации в обществе, от психологической готовности к межкультурному общению.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, иностранные языки, обучение, высшее образование, коммуникация**

Актуальность работы заключается в том, что современное общество инновационных технологий предъявляет высокие требования к выпускникам общеобразовательных организаций. Так, наряду с требуемыми знаниями, умениями и навыками, компьютерной грамотностью обязательным и актуальным для сегодняшнего выпускника является владение иностранным языком. Но парадокс заключается в том, что, с одной стороны, социальный заказ общества на специ-

алистов различных направлений деятельности со знанием иностранного языка повышает статус технических, инженерных, математических и иных дисциплин в образовательной организации и определяет высокую мотивацию к его изучению; с другой – иностранный язык во многих вузах не играет ведущую роль, следовательно, ему уделяется малое количество академических часов, что приводит к недостаточному уровню владения иностранным языком выпускниками.

Обучение иностранному языку в вузе требует новых образовательных решений. Это обусловлено в первую очередь тем, что специфика данного предмета создает благоприятные условия для реализации различных образовательных подходов и методик, которые также могут быть направлены на формирование основных компетенций, затрагивающих аспекты личностного потенциала будущего специалиста, а также его навыки успешного взаимодействия с обществом.

Целью данной работы является выделение проблем формирования иноязычной коммуникативной компетенции в вузах, что особенно актуально в сегодняшней ситуации всеобщей глобализации и расширения межнационального взаимодействия. При этом учитывается не только обучение студентов приёмам работы с текстами на иностранном языке, приёмам подготовки устного сообщения по темам, охватывающим актуальные вопросы политики, экономики или социальных проблем, или их будущую профессиональную деятельность, но и формирование умений самоконтроля и самооценки.

В соответствии с поставленной целью выполнены задачи:

1. Выделены подходы и методы, внедряемые в обучении иностранным языкам в вузе в свете коммуникативной лингвистики.

2. Описаны тенденции развития английского языка в современных условиях.

3. Сформулированы проблемы обучения иностранному языку с акцентом на формирование коммуникативной компетенции и пути их решения.

В качестве методологии исследования применяется анализ научно-теоретической, психолого-педагогической, методологической и философской литературы по теме исследования, демонстрирующий естественное изменение процесса обучения иностранному языку в условиях трансформации информационно-языковой среды и сформировавшиеся проблемы его изучения.

Новизна работы состоит в углублении общих идей о роли внеинституциональных образовательных практик в развитии личности через призму одной дисциплины с выявлением конкретных тенденций их формирования 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.

Новые подходы и методы, внедряемые в обучении иностранным языкам в вузе в свете коммуникативной лингвистики за последние годы, вскрывают такую острую и важную проблему, как отсутствие внимания к системе культурных ценностей других обществ, с которыми приходится взаимодействовать будущим специалистам.

В настоящее время большинство вузов страны приобретают интернациональный характер, так как имеют международные контакты. Отсюда и проявление особого интереса в современной науке к процессу взаимодействия и взаимовлияния, иными словами, к процессу изучения такого феномена, как «межкультурная коммуникация», которая оказывает непосредственное воздействие на формирование коммуникативной компетенции студентов. Так как коммуникативная компетенция студентов является одной из движущих сил в обучении иностранным языкам и одним из определяющих факторов влияния на духовное самоопределение человека в обществе, межкультурная коммуникация становится участником процесса обучения языкам [1, с. 32].

Современные условия охарактеризованы сложной геополитической обстановкой, что усложняет развитие и совершенствование навыков и умений взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам в ходе учебного процесса, и, как следствие, на практических занятиях необходимо включать задания, направленные на развитие и совершенствование знаний и умений поиска межкультурных контактов, на формирование у студентов межкультурной грамотности, тем самым расширяя коммуникационный процесс общения, сближая национальную культуру, направляя ее в глобальную культурную среду.

Несмотря на имеющиеся ограничения в отношении России, в современном мире культуры не существуют изолированно, между разными культурами и представителями разных народностей идет постоянный, непрерывный взаимообусловленный процесс обмена культурным наследием. За период всего исторического развития обществ, разных культур и народов можно было наблюдать за происходящими изменениями состояния, содержания, а также функций культур под воздействием другой [2, с. 49].

На сегодня ученые акцентируют внимание на одном из главных вопросов межкультурной коммуникации – это достижение взаимопонимания и эффективного взаимодействия между представителями различных языковых семей. Проблема эффективной межкультурной коммуникации остается в центре внимания многих научных исследований, центральными в них являются вопросы о совместной деятельности, государственном сотрудничестве представителей разных народов.

Сегодня, в условиях действия образовательных стандартов третьего поколения, преподавателям вуза как никогда следует обратить внимание на формирование и развитие знаний, умений и навыков эффективной межкультурной коммуникации, коммуникативной подготовленности у студентов. Одна из основных задач, которая стоит перед преподавателями иностранного языка, – это развитие достаточных компетенций у будущих специалистов в межкультурном общении в контексте профессиональной и научной деятельности. Так как в мире постоянно происходят открытия и нововведения, то чаще всего первые статьи и научные исследования публикуются в открытом доступе на иностранном языке. Если, работая в России, специалист свободно владеет иностранным 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.

Уровень развития межкультурной коммуникации и коммуникативно-адекватного поведения обучающихся зависит от многих факторов, в частности от степени развития профессиональной компетентности личности, уровня ее социализации в обществе, психологической готовности к межкультурному общению [3, с. 152].

Таким образом, в обучении иностранным языкам в вузах в свете коммуникативной лингвистики возможно определить ряд существующих на сегодняшний день проблем:

– увеличение значения и роли иноязычной подготовки студентов и отсутствие единого концептуального подхода и теоретико-методологической основы в области продуктивного иноязычного образования, которые обеспечивали бы формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и овладение знаниями, умениями и навыками в области иностранного языка в соответствии с профессиональными требованиями;

– увеличение значимости формирования навыков самоконтроля и саморегуляции студентов в процессе обучения иностранному языку и недостаточной разработанностью продуктивных приемов, которые обеспечивали бы реализацию принципов продуктивного обучения иностранному языку в рамках высшего образования.

Подводя итог, необходимо сделать вывод, что на сегодняшний день в рамках обучения иностранным языкам в вузах в свете коммуникативной лингвистики существует острая необходимость теоретико-методологической и практической разработки продуктивной методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. 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 иностранного языка в российской системе образования.

Время требует использования инновационных подходов и методов в иноязычном образовательном процессе подготовки высокопрофессиональных специалистов с хорошим знанием иностранных языков и готовым к общению, взаимодействию с коллегами другой культуры [4, с. 21].

Многими авторами исследовательских работ отмечается особая роль иностранного языка как средства производства и культурной составляющей [5, с. 128]. Для этого живого общения с преподавателем недостаточно – следует применять традиционные и нетрадиционные формы обучения иностранному языку, которые создают видимость реальной жизни, «погружая» студента в сферу иноязычной культуры, используя при этом диалог культур, который способствует саморазвитию личности студента, познанию личной идентичности, пониманию ценностей другой культуры, интеграции личности студента в систему мировой и национальной культур, социальную жизнь.

Эффективность межкультурного взаимодействия определяет способность коммуникантов анализировать, осознать и принять межкультурные отличия, толерантно выражать мысли на иностранном языке, обращая особое внимание на культурные нормы, правила поведения, принятые у носителей изучаемого языка, уметь корректно общаться на иностранном языке, не теряя при этом собственного культурного имиджа. В связи с этим особую важность приобрел межпредметный подход в процессе обучения иностранных языков. При сравнении иноязычной и собственной культур необходимо выяснить общечеловеческую составляющую и на этой основе заложить равноправное культурное взаимодействие коммуникантов различных лингвокультурных общностей [6, с. 85].

Нельзя не согласиться с многими методистами современности, что лингвострановедческий аспект приобрел огромное значение в обучении иностранному языку. Научный подход при выборе учебного материала основан на принципах аутентичности, грамматической, лексической и семантической информативности, проблемности и актуальности [7, с. 167]. Не стоит забывать об особой роли различных, в том числе новых, приемов работы по углубленному изучению межкультурной коммуникации, например: культуроведческие целевые дискуссии на изучаемом языке с ориентацией на понимание изучаемой культуры с привлечением носителей языка, межкультурные тренинги с этими же специалистами, деловые игры с обсуждением актуальных вопросов, заложенных в эту игру, чтение и реферирование зарубежной научной литературы, преподавание отдельных курсов на иностранных языках, вовлечение студентов в работу на международ-

ных конференциях, работа переводчиками, способствующая развитию у студентов корректности речи, быстроты реакции [8, с. 212].

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 подготовке обучающихся к быстро меняющемуся миру за счет формирования коммуникативной компетенции. Наличие компетенции у обучающегося означает усвоенное им образование, формирующее его компетентность в какой-либо сфере деятельности.

Тенденции развития иностранного языка в российской системе образования во многом зависят от степени дифференциальной и индивидуальной подготовки, предполагающей знание, развитие индивидуальных качеств обучающихся. Для развития иностранного языка в российской системе образования необходима система, включающая в себя сущность и содержание расширения образовательного пространства обучающихся.

Таким образом, посредством реализации поставленных задач достигнута реализация ее цели, а именно: сформулированы проблемы обучения иностранному языку с акцентом на формирование коммуникативной компетенции и пути их решения, заключающиеся в усложнении развития и совершенствования навыков и умений взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам в ходе учебного процесса; увеличении значения и роли иноязычной подготовки студентов и отсутствии единого концептуального подхода и теоретико-методологической основы в области продуктивного иноязычного образования; повышении значимости формирования навыков самоконтроля и саморегуляции студентов в процессе обучения иностранному языку и недостаточной разработанности продуктивных приемов, которые обеспечивали бы реализацию принципов продуктивного обучения иностранному языку в рамках высшего образования, а также в необходимости заложения равноправного культурного взаимодействия коммуникантов различных лингвокультурных общностей.

Библиографический список

1. Пассов Е.И. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению.* Москва: Русский язык, 2019.
2. Камышанова Л.В. Особенности обучения иностранному языку. *Глобус*. 2022; № 4 (69): 47–56.
3. *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе*: III Международная научно-практическая конференция: сборник материалов конференции. Москва: МГТУ им. Н. Баумана, 2019.
4. Исаев Н.Г. Методы обучения иностранным языкам. *Вестник науки*. 2023; № 1 (58): 18–26.
5. Бабаева Н.Ч., Айткулыева А.Г. Особенности обучения иностранному языку. *CETERIS PARIBUS*. 2023; № 1: 124–132.
6. Швецова О.А. Подходы к обучению иностранным языкам. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 1: 83–91.
7. Веселкова Т.В., Выходцева И.С., Любезнова Н.В. *Культура устной письменной и устной коммуникации*: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование; Наука, 2020.
8. *Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе*: сборник материалов III Межвузовской научно-практической конференции. Москва: МГИМО-Университет, 2020

References

1. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obscheniyu.* Moskva: Russkij yazyk, 2019.
2. Kamyshanova L.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku. *Globus*. 2022; № 4 (69): 47-56.
3. *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v neyazykovom vuze*: III Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: sbornik materialov konferencii. Moskva: MGTU im. N. Baumana, 2019.
4. Isaev N.G. Metody obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik nauki*. 2023; № 1 (58): 18-26.
5. Babaeva N.Ch., Ajtkulyeva A.G. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku. *CETERIS PARIBUS*. 2023; № 1: 124-132.
6. Shvecova O.A. Podhody k obucheniyu inostrannym yazykam. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 1: 83-91.
7. Veselkova T.V., Vyhodceva I.S., Lyubeznova N.V. *Kul'tura ustnoj pis'mennoj i ustnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie; Nauka, 2020.
8. *Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze*: sbornik materialov III Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIMO-Universitet, 2020

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-191-193

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*

THE ROLE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY. The article highlights the role of educational environment in teaching a foreign language at a university. The economic, social, political nature is changing in Russia and around the world, there is a need to take root in the global educational space, which requires modernization of the educational environment in general, and foreign language in particular. The necessity of transition to new methodological solutions that lead to creative approaches to solving the problems of education, during which the personal interests and values of the student become the main element of the educational environment in the learning process, is substantiated. In this regard, there is a need to change the approach and attitude to teaching a foreign language, since the traditional conditions for organizing the educational environment are not effective enough to fulfill the main task of teaching a foreign language at a university – the implementation of professional activities in a foreign language in situations of intercultural communication.

Key words: **educational environment, foreign language, education, higher education, intercultural communication**

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*

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье освещается роль образовательной среды при обучении иностранному языку в вузе. Экономическая, социальная, политическая составляющие меняются в России и по всему миру, появляется необходимость внедрятся в мировое образовательное пространство, что требует модернизации образовательной среды в общем и иноязычной в частности. Обоснована необходимость перехода к новым методическим решениям, которые ведут к созидательным подходам в решении проблем образования, в ходе которого личностные интересы и ценности обучающегося становятся главным элементом образовательной среды в процессе обучения. В связи с этим существует необходимость изменения подхода и отношения к обучению иностранному языку, так как традиционные условия организации образовательной среды являются недостаточно эффективными для выполнения главной задачи обучения иностранному языку в вузе – осуществлению профессиональной деятельности на иностранном языке в ситуациях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **образовательная среда, иностранный язык, обучение, высшее образование, межкультурная коммуникация**

Актуальность работы заключается в том, что из-за процессов глобализации увеличивается интерес к процессу изучения иностранных языков в условиях мирового образовательного пространства, которое постоянно меняется и корректируется, что обусловливает необходимость исследования возможностей оптимизации нетрадиционных способов преподавания иностранных языков в процессе профессиональной подготовки студентов на основе определения наиболее эффективного соотношения способов, раннее неиспользуемых при обучении. В основе существующей образовательной среды лежат традиционные способы обучения иностранной лексике, то есть пассивный метод, который не предполагает развития коммуникативного навыка, в то время как нетрадиционные способы

расширения словарного запаса предполагают коммуникацию путем самостоятельного выполнения творческих задач [1, с. 83].

Целью данной работы является разработка рекомендаций для процесса развития обучения иностранному языку в условиях глобального образовательного пространства. В соответствии с поставленной целью выполнены задачи:

1. Определены проблемы образовательной среды при обучении иностранным языкам в современном российском образовании.
2. Описаны тенденции развития образовательной среды в процессе обучения иностранным языкам.
3. Сформулирована необходимость интеграции информационных и коммуникационных технологий и внедрение в образовательный процесс интерактивных методов обучения.

В качестве методологии исследования применяется междисциплинарный информационно-коммуникативный и педагогический анализы, демонстрирующие современный процесс изменения образовательной среды обучения иностранному языку.

Новизна работы состоит в уточнении современных условий образовательной среды для развития процесса обучения иностранным языкам.

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, при этом специалистам необходим высокий уровень владения языком и объемный словарный запас технических терминов [2, с. 50]. Поэтому изучать иностранные языки – это приоритетная задача каждого учебного заведения.

Понятие «обучение иностранному языку» включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, которые обучаемые должны освоить для достижения уровня владения иностранным языком, соответствующего задачам их специальности. В основе языкового навыка лежит способность различать и грамотно выбирать, сочетать и использовать лексический состав иностранного языка в соответствии с поставленной речевой задачей.

Одной из сложностей образовательной среды в процессе освоения иностранного языка являются условия обучения восприятию 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 основные 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;

– акцент. Многие различные аспекты могут снизить понимание навыков аудиции. Согласно Большаковой М.Г., внимание слушателя – один из главных факторов, влияющий на его понимание [3, с. 210]. При непонимании акцента, который используют говорящие, нарушается сам процесс подготовки;

– незнакомые слова. Впрочем, если контекст имеет большое число новых слов, слушателю сложнее будет разобраться в смысле контекста, понимать новые слова в целом.

Таким образом, студенты, обучающиеся иностранному языку традиционными способами, испытывают серьезные проблемы, связанные с их способностью к слушанию и пониманию. Как следствие, концентрация утрачивается в результате процесса переводов и понимания.

Следующим проблемным аспектом изучения иностранного 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 иностранному языку;

– застенчивость. Застенчивость связана с выступлением в аудитории, особенно когда они ощущают себя неуютно;

– беспокойство. Беспокойство способно влиять на успех студентов. Признаки тревоги зависят от чувств обучающегося по отношению к его окружению. По мнению Хрулёвой А.А. и других исследователей, тревожность является одним из психологических феноменов, которые, как правило, возникают при преподавании и обучении [4, с. 85].

Традиционные условия образовательной среды, как правило, формируют ряд проблем при обучении чтению на иностранном языке. Чтение – наиболее важный вид деятельности при изучении иностранного языка, поскольку играет роль не только источника информации и развлечения, но и средства для объединения языкового знания и его расширения. Проблемы обучающихся, возникающие при формировании развивающих навыков чтения:

– неоднозначное толкование слов;
– использование иностранной лексики;
– ограниченное время для того, чтобы понимать текст.

Для решения вышеуказанных проблем необходимо обеспечение выбора, целостности, особенно в разговоре, аудировании, структуры говорения, чтения, поскольку они играют важную роль в обучении иностранному языку.

Память тоже играет большую роль при изучении иностранных языков. Как следствие, при речевой деятельности необходимо создать условия для развития таких типов памяти, как зрительная, словарная, логическая, непроизвольная, свободная.

Также среди условий обучению иностранным языкам студентов необходимо выделить практическую направленность занятий, то есть тесную координацию занятий по языку с профилирующими кафедрами. Несмотря на постоянные изменения и развитие способов обучения иноязычной лексике, должны быть соблюдены следующие принципы:

- принцип наглядности;
- принцип межпредметной интеграции и профессиональной направленности обучения;
- принцип последовательности;
- принцип дифференцированного подхода;
- принцип взаимообучаемости [4, с. 85].

Следовательно, в процессе обучения иностранным языкам студентов должны быть реализованы следующие задачи:

– грамотный подбор лексических единиц;
– создание благоприятного эмоционального фона;
– контекстное запоминание новых лексических единиц;
– постоянное использование новых слов в речи.

Реализация приведенных принципов и задач в образовательной среде в процессе обучения иностранным языкам возможна при условии использования новых технологий, которые помогают поддерживать мотивацию и интерес у обучающихся на протяжении всего процесса обучения, развивают самостоятельность, креативность, логику и ответственность. В методике преподавания иностранного языка новые образовательные технологии должны рассматриваться как совокупность взаимосвязанных действий субъектов образовательной среды, которая обеспечивает развитие навыков общения на иностранном языке как цели изучения языка. Образовательные технологии подразделяются в соответствии с основной идеей, фактором, методом, которые сопровождают достижение целей обучения.

Применение информационно-коммуникационных технологий в качестве дидактического инструментария для формирования навыков иноязычной коммуникации студентов служит достаточно эффективной методикой обучения, способствующей полноценной интеграции студентов в социокультурное и образовательное пространство. Помимо общего владения иноязычной лексикой в процессе обучения иноязычной коммуникации студенты осваивают и иностранный язык профессиональной деятельности на основе комплексных инновационных технологий, которые включают в себя не только технологии с точки зрения информационно-коммуникационной деятельности, но и технологии как дидактический инструментарий, позволяющий реализовывать образовательные задачи.

Чтобы сделать процесс освоения иностранного языка эффективным, работая над задачей расширения мотивов, преподаватели продолжают искать новые технологии, которые могут сделать этот процесс более успешным. Задача преподавателя состоит в том, чтобы объединить различные виды технологий для повышения эффективности образовательной среды в целом, чтобы студенты были удовлетворены результатами своей деятельности. Также необходимо учитывать, что в методике преподавания иностранного языка образовательные технологии должны рассматриваться как совокупность взаимосвязанных действий субъектов образовательного процесса, которая обеспечивает развитие навыков общения на иностранном языке как цели изучения языка. Образовательные технологии подразделяются в соответствии с основной идеей, фактором, методом, которые сопровождают достижение целей обучения.

Новые технологии – это не только эффективный инструмент для преподавания и изучения материалов, но и отличный стимул для совместной творческой работы студентов. Такие технологии учат использовать иностранный язык. Так как в мировой образовательной среде в качестве неотъемлемого инструмента обучения иностранным языкам выступает Интернет, то и российская образовательная среда не может игнорировать все его преимущества [4, с. 87]. Необходимо отметить, что преимуществом применения новых технологий является гибкость их применения и многофункциональность.

Интернет-ресурсы обучения иностранным языкам являются одним из современных инструментов и одним из ключевых факторов развития высшего образования. Сегодня многие вузы внедряют компьютерные технологии в сферу преподавания, в том числе и обучения иностранному языку. Главным преимуществом образования посредством Интернета при изучении иностранных языков является практическая составляющая, непрерывность обучения и его индивидуализация. В качестве преимущества использования Интернета в образовательной среде обучения иностранным языкам является возможность формирования любым преподавателем собственной программу обучения, дополнительно используя интернет-ресурсы.

Данная организация обучения иностранному языку позволяет использовать

функциональный подход, фокусируясь на конечной цели, ради которой обучающиеся изучают иностранный язык. Программа обучения должна быть сосредоточена на реальных жизненных целях (например, ситуация заказа в ресторане).

Для того чтобы процесс нахождения и усвоения информации среди студентов был естественным и близким к реальной жизни, а также для того, чтобы у них была «потребность в знаниях», необходимо поставить перед ними учебные проблемы, связанные с необходимостью принятия решений.

В заключение можно сделать вывод о том, что современные тенденции развития иностранного языка в российской образовательной среде представляют собой 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 знания как «продукта» освоения информации.

Сегодня современная система высшего образования претерпевает существенные изменения. Традиционная образовательная среда уже не способна удовлетворить стремительно растущие потребности рынка труда. Требования к молодым специалистам и выпускникам вузов растут в связи с расширением возможностей образовательной среды.

Глобальные процессы информатизации общества и неизбежные социально-экономические изменения требуют опережающих изменений в образовательной среде. Традиционные подходы по предоставлению образовательных услуг не могут обеспечить все запросы общества.

Библиографический список

1. Ванягина М.Р. Влияние образовательной среды военного вуза на обучение иностранным языкам. *Научный результат. Педагогика и психология образования.* 2021; № 2: 82–89.
2. Леушина И.В., Леушина Л.И. Логические приемы и образовательные технологии иноязычной подготовки студентов технического вуза. *Язык и культура*. 2022; № 58: 49–54.
3. Большакова М.Г. Потенциал образовательного процесса вуза при формировании лингвокультурологической компетентности у будущих переводчиков, изучающих несколько иностранных языков. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017; Т. 9, № 6 (2): 209–215.
4. Хрулёва А.А. Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77-1: 83–90.

References

1. Vanyagina M.R. Vliyanie obrazovatel'noj sredy voennogo vuza na obuchenie inostrannym yazykam. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2021; № 2: 82-89.
2. Leushina I.V., Leushina L.I. Logicheskie priemy i obrazovatel'nye tehnologii inoyazychnoj podgotovki studentov tehnicheskogo vuza. *Yazyk i kul'tura*. 2022; № 58: 49-54.
3. Bol'shakova M.G. Potencial obrazovatel'nogo processa vuza pri formirovanii lingvokul'turologicheskoj kompetentnosti u buduschih perevodchikov, izuchayuschih neskol'ko inostrannyh yazykov. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2017; T. 9, № 6 (2): 209-215.
4. Hruleva A.A. Ispol'zovanie cifrovyh obrazovatel'nyh resursov v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-1: 83-90.

Статья поступила в редакцию 28.03.23

УДК 373.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-193-195

***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*

PREVENTION OF CHILDREN'S TRAFFIC INJURIES IN CONDITIONS OF THE FEDERAL PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAMME. In the modern world, the issues of safe participation in road traffic as a passenger and a pedestrian by a vehicle remain relevant for children of pre-school age due to the scale of child road traffic injuries. Pre-school education organizations play a major role in preventing road traffic injuries among children. The purpose of the study is to identify the theoretical basis for the organization of educational work to form a children's sustainable behaviors on the streets and roads and to educate literate and disciplined road users in pre-school educational institutions. The study is based on the introduction of a federal pre-school education program and the mandatory transition to this program by all pre-school organizations in September 2023. The study identifies the main educational tasks and content of educational activities in the field of the prevention of children's road traffic injuries, as well as describes promising educational technologies in this field.

Key words: **children's traffic injuries, prevention, safe behavior, preschoolers, educational technologies**

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

ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном мире вопросы безопасного участия в дорожном движении в качестве пассажира и пешехода транспортного средства остаются актуальными для детей дошкольного возраста в связи с масштабами детского дорожно-транспортного травматизма. Большая роль в профилактике детского дорожно-транспортного травматизма отводится дошкольным образовательным организациям. Целью исследования явилось выявление теоретических основ организации образовательной работы по формированию у воспитанников устойчивых навыков безопасного поведения на улицах и дорогах и воспитания грамотных и дисциплинированных участников дорожного движения в дошкольных образовательных организациях. Основанием для исследования послужило внедрение федеральной образовательной программы дошкольного образования и обязательный переход на работу по ней всех дошкольных образовательных организаций в сентябре 2023 года. В рамках исследования выявлены основные воспитательные задачи и содержание образовательной деятельности в сфере профилактики детского дорожно-транспортного травматизма, а также описаны перспективные образовательные технологии в данной сфере.

Ключевые слова: **детский дорожно-транспортный травматизм, профилактика, безопасное поведение, дошкольники, образовательные технологии**

Актуальность статьи обусловлена переходом работы всех дошкольных образовательных организаций на новую федеральную образовательную программу дошкольного образования (ФОП ДО) с 01 сентября 2023 года (Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования») [1]. Также актуальность исследования диктуется масштабами детского дорожно-транспортного травматизма: ежегодно на дорогах погибают сотни детей и еще больше несовершеннолетних травмируются. В восьми случаях из десяти в этом виноваты водители, не соблюдающие правила движения; но зачастую виновниками дорожно-транспортных происшествий являются сами дети. Как показывает практика, основными причинами детского дорожно-транспортного травматизма являются следующие: переход проезжей части в неустановленном месте или вне пешеходного перехода; неподчинение сигналам регулирования; нахождение на дороге дошкольников и младших школьников без сопровождения взрослых; игра вблизи и на проезжей части.

Цель статьи – выявление теоретических основ профилактики детского дорожно-транспортного травматизма (ДДТТ) в условиях введения ФОП ДО.

Основные задачи статьи видятся в следующем: описание основных причин ДДТТ; характеристика воспитательных задач и содержания образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в сфере профилактики ДДТТ; определение перспективных образовательных технологий и форм работы, которые может использовать педагог/воспитатель в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций в сфере профилактики ДДТТ.

Методы исследования: анализ нормативно-правовой и научной литературы.

Научная новизна исследования определяется характеристикой и описанием основных воспитательных задач, содержанием образования и перспективных образовательных технологий в области профилактики ДДТТ в условиях введения ФОП ДО.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания в области профилактики ДДТТ в условиях ФОП ДО. Практическая значимость представлена через выявление особенностей образовательной работы ДОО в области профилактики ДДТТ в условиях ФОП ДО.

Одним из планируемых результатов ФОП ДО, формируемого к шести годам, является владение «основными правилами безопасного поведения на улице». Здесь необходимо отметить, что в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) специфика дошкольного возраста и системные особенности ДО делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений [2]. Поэтому планируемые результаты освоения ФОП ДО представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребёнка дошкольного возраста на разных возрастных этапах и к завершению дошкольного образования. В данном случае возрастной ориентир «к шести годам» имеет условный характер, что предполагает некоторый возрастной диапазон для достижения ребёнком планируемого результата. Это связано с неустойчивостью, гетерохронностью и индивидуальным темпом психического развития детей в дошкольном детстве, особенно при прохождении критических периодов. По этой причине ребёнок может продемонстрировать обозначенные в планируемых результатах возрастные характеристики развития раньше или позже заданных возрастных ориентиров.

Тем не менее раньше или позже данный результат должен быть достигнут, и именно поэтому в дошкольной образовательной организации должны быть созданы все условия для формирования у воспитанников устойчивых навыков безопасного поведения на улицах и дорогах и воспитания грамотных и дисциплинированных участников дорожного движения.

Проблемы обеспечения безопасности дорожного движения и профилактики детского дорожно-транспортного травматизма отражены в работах Р.Ш. Ахмадиевой, Л.Г. Ахметшиной, Н.В. Белобровой, А.В. Горской, А.С. Квитчук, Н.И. Клочанова, С.А. Козловского, Е.А. Козловской, Е.Н. Левшиной, Р.В. Николаевой, Н.В. Рыбкиной и др.

Большое значение играют психофизиологические и возрастные особенности поведения детей на улицах и дорогах. Дети дошкольного возраста попадают в дорожно-транспортные происшествия из-за несформированности координации движений, неразвитости бокового зрения («туннельное зрение»), неумения сопоставить скорость и расстояние, отсутствия навыков ориентации в пространстве, в том числе есть трудности в ориентации, связанные с одеждой (капюшон, тугой шарф, шапка и т. д.) и другие причины [3].

Большая роль в профилактике детского дорожно-транспортного травматизма отводится образовательным организациям, в том числе дошкольным: именно в дошкольном возрасте педагог/воспитатель закладывает основы безопасного поведения ребенка на дорогах. В ФОП ДО сфера профилактики детского дорожно-транспортного травматизма относится к социально-коммуникативной содержательной линии образовательной деятельности. В данных табл. 1 представлены воспитательные задачи и содержание образовательной деятельности в сфере профилактики ДДТТ дифференцированно по возрастным группам согласно ФОП ДО.

Педагог может использовать различные формы реализации ФОП ДО в соответствии с видом детской деятельности и возрастными особенностями детей: воспитательные задачи и содержание образовательной деятельности определяют перспективные образовательные технологии и формы работы, которые может использовать педагог/воспитатель в образовательном процессе ДОО в сфере профилактики ДДТТ.

Так как ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, целесообразным будет являться формирование у воспитанников культуры безопасности участников дорожного движения посредством применения *игровых технологий* как группы методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр (сюжетно-ролевых, дидактических, имитационных и т. п.). Ценность многих игр заключается в том, что их можно изготовить своими руками, при этом используя различный материал; можно придумать разные варианты игр или изменить правила игры [4].

В сюжетно-ролевой игре ребенок примеряет на себя поведение, отношения и действия окружающих взрослых людей (игры «Пешеходы», «Пассажиры», «Водители» и др.). Взяв роль, ребенок не просто примеряет к себе ее особенности: он входит в нее, вживаясь, проникая в ее чувства и настроения, обогащая и углубляя тем самым собственную личность. Одной из характерных черт сюжетно-ролевой игры является самостоятельный характер деятельности детей. Игра – продукт, который создают сами дети: выбирают тему, время, место, линию ее развития, решают, как станут раскрывать роли и т. п. Используя воображение и фантазию, ребенок реализует свой замысел, это позволяет ему самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут ему недоступны. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети по своей воле выбирают партнеров, сами устанавливают игровые правила, следует за их выполнением, регулируют взаимоотношения [5].

В рамках профилактики ДДТТ в образовательном процессе ДОО целесообразно применять дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Например: игры, где из нескольких частей нужно собрать одно целое (светофор, машину, дорожный знак); игры на сравнение, классификацию («Говорящие знаки», «Угадай, какой знак?); игры с элементами моделирования дорожных ситуаций с использованием рисунков или макетов улиц города («Путешествие на машинах», «Безопасный путь домой») и др.

Таблица 1

Воспитательные задачи и содержание образовательной деятельности
социально-коммуникативной содержательной линии в сфере профилактики ДДТТ [1]

Воспитательная задача	**Содержание образовательной деятельности**
От 3 до 4 лет	
Развивать интерес к правилам безопасного поведения	Педагог поддерживает интерес детей к вопросам безопасного поведения, поощряет вопросы детей дошкольного возраста, с готовностью на них отвечает, привлекая к обсуждению всех детей. Использует приемы упражнения, напоминания, личного примера для закрепления формируемых представлений
От 4 до 5 лет	
Формировать представления о правилах безопасного дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства	Педагог способствует обогащению представлений детей об основных правилах безопасного поведения на улице. Создает игровые ситуации, в которых ребёнок может закрепить опыт безопасного поведения на улице
От 5 до 6 лет	
Формировать представления детей об основных источниках и видах опасности на улице и способах безопасного поведения; о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства	Педагог создает условия для закрепления представлений детей о правилах безопасного поведения на улице. Обсуждает с детьми содержание детских книг, где герои попадают в опасные ситуации, побуждает детей к рассуждениям, что нужно было сделать, чтобы избежать опасности, обговаривает вместе с детьми алгоритм безопасного поведения. Рассматривает с детьми картинки, постеры, где раскрывается связь между необдуманным и неосторожным действиями человека и опасными последствиями разрешения ситуации. Инициирует проблемными вопросами желание детей рассказать о том, как можно было избежать опасной ситуации, какие советы дети могли бы дать героям, представленным на картинках. Педагог создает условия для самостоятельной деятельности детей, где можно было бы применить навыки безопасного поведения: организует игровые и проблемные ситуации, решая которые ребёнок может закрепить правила безопасного поведения. Инициирует вместе с детьми создание общих правил безопасного поведения на улице, поощряет интерес детей к данной теме, поддерживает их творческие находки и предложения. Читает с детьми художественную литературу, инициирует обсуждение с детьми тех эпизодов книги, где герои попадают в опасную ситуацию, активизирует проблемными вопросами желание детей рассказать, как нужно было себя вести в подобной ситуации, чтобы избежать опасности

Имитационные игры. Многие дошкольные учреждения используют автогородки – это целостная транспортная среда, которая включает в себя дорожки, тротуары, технические средства организации дорожного движения (ТСОД), элементы организации дорожного движения, транспортные сооружения и пр. Они предназначены для проведения практических занятий по изучению Правил дорожного движения воспитанниками детских садов и приобретения ими навыков безопасного поведения на улицах и дорогах. Автогородки представляют собой асфальтированную площадку или дорожки с твёрдым покрытием, оборудованные съёмными или стационарными дорожными знаками, светофорами и разметкой. Наличие автогородка в детском саду делает изучение правил дорожного движения интересным и привлекательным для детей. В игровой форме маленькие пешеходы и будущие водители учатся правильно вести себя на дорогах, что в дальнейшем поможет детям избежать ситуаций, которые угрожают здоровью и жизни.

Таким образом, игровые технологии в формировании навыков безопасного поведения ребенка на улице у детей дошкольного возраста:

- позволяют охватить такие направления развития дошкольника, как социально-коммуникативное, познавательное, речевое и др.;
- мотивируют и стимулируют познавательные процессы у дошкольников, развивают мышление, внимание, воображение;
- способствуют усвоению знаний логическим и эмоциональным путем, благодаря чему дети лучше усваивают и надолго запоминают новую информацию.

Кроме игровых технологий, возможно применять *технологию «ТРИЗ»* (теория решения изобретательских задач), позволяющую использовать нетрадиционные формы работы, которые ставят ребенка в позицию думающего человека. Здесь дети находят выход из проблемной ситуации, составляют план её решения, продумывают продукты проекта, а потом их реализуют в практической деятельности. В данной технологии педагоги часто используют такие методы, как:

- «мозговой штурм» – дети сами по ходу обсуждения корректируют высказанные идеи и анализируют их (примерные вопросы для обсуждения: «Что произойдет, если на перекрёстке исчезнет светофор?», «Что произойдет, если все машины исчезнут?», «Что произойдет, если не будет правил дорожного движения»);
- «метод фокальных объектов (МФО)» – к определённому объекту «примеряются» свойства и характеристики других, ничем с ним не связанных объектов. Сочетания свойств оказываются иногда очень неожиданными, но именно это и вызывает интерес. У детей творческого воображения, фантазии формирование умения находить причинно-следственные связи между разными объектами окружающего мира, на первый взгляд, ничем не связаны друг с другом. Например, машина: стремительная – быстро едет; горячая – везет горячий хлеб; искрящаяся – летающая тарелка; кухонная – с которой продают готовый завтрак, обед, ужин и т. д.

Кроме вышеописанных технологий, в сфере обучения детей навыкам безопасного поведения на дорогах возможно использовать *проектную деятельность, исследовательскую деятельность, ИКТ, мнемотехнику* и другие, которые находят активное применение в учебно-воспитательном процессе на всех уровнях образования, в том числе и в области безопасности жизнедеятельности [6].

Кроме образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности, в сфере профилактики ДДТТ необходимо осуществлять *взаимодействие с семьями детей*. Именно педагогическая культура родителей является одним из самых действенных факторов воспитания и социализации дошкольников, а совместная работа детского сада и семьи позволяет эффективно формировать и закреплять у детей знания правил дорожного движения, формировать у них прочные навыки поведения на улице.

При взаимодействии с родителями с области профилактики ДДТТ можно использовать различные формы работы: собрания; совместные мероприятия (например, семейный проект); разработка рекомендаций/ выпуск буклетов/ для родителей, об использовании в дальнейшем игровых ситуаций по закреплению с детьми правил безопасного поведения на дорогах в домашних условиях; индивидуальные беседы и консультации; выставки детских творческих работ и т. п.

Для более эффективного подхода в сфере профилактики ДДТТ при взаимодействии с семьями детей возможна предварительная диагностика самих родителей, например, анкетирование родителей с целью выявления опыта семейного воспитания в вопросах безопасности на дорогах. Вопросы анкеты можно распределить тематически по направлениям:

- оценка родителями знаний ПДД ребенка (например: «Хорошо ли Ваш ребенок знает дорогу в детский сад?», «Знает ли Ваш ребенок сигналы светофора?»);
- характеристика воспитательного процесса в семье по ознакомлению детей с ПДД (например: «Ведется ли работа в семье по ознакомлению детей с Правилами дорожного движения?», «Как часто Вы беседуете с ребенком на эту тему?»).

На основании полученных данных по результатам анкетирования педагог, определив характер семейного воспитания по проблеме безопасности на дорогах (осуществляется или не осуществляется, испытывают ли родители затруднения и т. п.), получит конкретизированные направления по выстраиванию дальнейшей работы: тренинги, мастер-классы и совместные игры по «пробелам» на родительских собраниях; определенное содержание в рекомендациях/буклетах; встречи с инспекторами ГИБДД и др.

Таким образом, в ФОП ДО достаточно подробно отражены воспитательные задачи и содержание образовательной деятельности в сфере ДДТТ. Формы, способы, методы и средства, применяемые в образовательном процессе ДОО, педагог определяет самостоятельно в соответствии с задачами воспитания и обучения, возрастными и индивидуальными особенностями детей, спецификой их образовательных потребностей и интересов. Существенное значение имеют сформировавшиеся у педагога практики воспитания и обучения детей, оценка результативности форм, методов, средств образовательной деятельности применительно к конкретной возрастной группе детей. Осуществляя выбор методов воспитания и обучения с учетом возрастных и личностных особенностей детей, педагог реализовывает эффективную работу в сфере профилактики ДДТТ, результатом которой ребенок будет владеть основными правилами безопасного поведения на улице.

Библиографический список

1. *Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования.* Федеральная образовательная программа дошкольного образования (приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»* (с изм. и доп.). Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155.Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/
3. Вашкевич А.В., Толочко Е.И., Исхаков М.М. *Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в образовательных учреждениях*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, ГБОУ ДОД ЦДЮТТ «Охта» 2012.
4. Жбанова С.А. Применение инновационных педагогических технологий в образовательном процессе с целью формирования навыка безопасного поведения детей на дороге. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2020; № 4: 276–278.
5. Дирксен О.С., Скворцова Л.И., Ларионова Р.П. Значение сюжетно-ролевых игр в развитии дошкольников. *Наука и образование сегодня*. 2018; № 6 (29): 116–117.
6. Абрамова С.В., Бояров Е.Н. *Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности. Учебный модуль: современные технологии обучения ОБЖ*: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2016.

References

1. *Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya.* Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya (prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 25.11.2022 № 1028. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya»* (s izm. i dop.). Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17.10.2013 № 1155.Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/
3. Vashkevich A.V., Tolochko E.I., Ishakov M.M. *Profilaktika detskogo dorozhno-transportnogo travmatizma v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij universitet MVD Rossii, GBOU DOD CDYuTT «Ohta» 2012.
4. Zhbanova S.A. Primenenie innovacionnyh pedagogicheskih tehnologij v obrazovatel'nom processe s cel'yu formirovaniya navyka bezopasnogo povedeniya detej na doroge. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2020; № 4: 276-278.
5. Dirksen O.S., Skvorcova L.I., Larionova R.P. Znachenie syuzhetno-rolevyh igr v razvitii doshkol'nikov. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2018; № 6 (29): 116-117.
6. Abramova S.V., Boyarov E.N. *Metodika obucheniya i vospitaniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Uchebnyj modul': sovremennye tehnologii obucheniya OBZh*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yuzhno-Sahalinsk: SahGU, 2016.

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-196-199

Doktorov A.A., *10th-grader, Specialized Educational and Scientific Center, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: hairontv@gmail.com*
Sidorova A.A., *student, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: aita6813@gmail.com*
Dmitrieva O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

DEVELOPMENT OF A MOBILE APPLICATION FOR LEARNING ENGLISH BASED ON THE TALE OF KOLYMANA. The task of the research is to develop a mobile app for English learners from the age of 7 to 12, which is based on a self-written fairytale about polar bear Kolymana. This fairytale will bring attention to problems of the Arctic region of the Republic Sakha (Yakutia), like the change of climate and consequent extinction of rare animals. The hypothesis of the research is laid on the idea that the new app will help children not only improve their English level, but will also expand their knowledge on problematic topics. In the study, there is a survey on the usage of language learning mobile apps among school students of Republic Sakha (Yakutia). Future mobile app's analogs are analyzed due to their contents and features. Thanks to this, the researchers are able to find peculiarities of their mobile app for English learners. It is decided that the app would consist of a fairytale reading mode, games for self-checking and a user's dictionary.

Key words: **mobile application, English, development, Arctic, problems of Arctic region, tale of Kolymana, rare animals, climate change**

А.А. Докторов, *ученик 10 класса Специализированного учебно-научного центра – Университетского лицея Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: hairontv@gmail.com*
А.А. Сидорова, *студент, институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: aita6813@gmail.com*
О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

РАЗРАБОТКА МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ СКАЗКИ О КОЛЫМАНЕ

Целью данного исследования является разработка мобильного приложения для изучающих английский язык в возрасте от 7 до 12 лет, основанного на сказке собственного сочинения о белой медведице Колымане. Эта сказка привлечет внимание к таким проблемам Арктического региона Республики Саха (Якутия), как изменение климата и связанное с этим исчезновение редких животных. Гипотеза исследования заложена в том, что новое приложение поможет детям не только повысить уровень владения английским языком, но и расширит их знания по проблемным темам Арктики. В ходе исследования был проведен опрос по использованию мобильных приложений для изучения языков среди школьников Республики Саха (Якутия). Затем были проанализированы будущие аналоги мобильных приложений по их содержанию и функциям. Благодаря этому мы смогли найти особенности нашего мобильного приложения для изучающих английский язык. Было решено, что приложение будет состоять из режима чтения сказок, игр и упражнений для самопроверки и пользовательского словаря.

Ключевые слова: **мобильное приложение, английский язык, сказка, разработка, Арктика, редкие животные, изменение климата**

В нынешнее время владение иностранным языком является не только популярной тенденцией, а требованием современного мира. Если в начале этого столетия люди не часто оказывались в ситуации, где надо взаимодействовать с помощью иностранных языков в повседневной жизни, то сейчас все изменилось благодаря непрерывному процессу глобализации. По этой причине изучение иностранных языков – обязательная часть образовательных программ школ по всему миру. Несмотря на то, что в российской системе образования уделяется большое количество академических часов на изучение иностранных языков, оказывается так, что предоставляемого количества часов обучающимся может быть недостаточно. Причины возникновения таких ситуаций могут быть различны. Например, у обучающегося возникает высокий интерес к языку по сравнению с одноклассниками либо, наоборот, обучающийся не успевает за одноклассниками. В таком случае начинается поиск дополнительных материалов и различных способов для более углубленного освоения языка.

На сегодняшний день одним из новейших способов изучения иностранных языков является использование информационных технологий, которые отлично внедряются в нашу повседневную жизнь. Поэтому значительно выросла степень популярности языковых мобильных приложений, которые могут обучать с нулевого уровня владения языком, давать дополнительные материалы для чтения, объяснять грамматический материал и др. В дополнение, такие языковые приложения могут быть направлены на какую-либо определенную тематику. Данная статья посвящена актуальной проблеме создания педагогических программных средств. Создание мобильного приложения для изучения иностранного языка является вызовом современной жизни.

Следуя от вышесказанного, было решено создать мобильное приложение по изучению английского языка на основе сказки о белой медведице Колымане, которая рассчитана на школьников начальных классов. Новизной работы является сказка о белой медведице Колымане, на основе которой создается это мобильное приложение. Тема Арктики, затронутая в сказке актуальна как в Республике Саха (Якутия), так и по всему миру. Тем самым приложение будет направлено не только на повышение уровня английского языка, но и на проблему изменения климатических условий районов Арктики и исчезновения арктических животных, т. е. данное приложение имеет междисциплинарный подход в обучении языкам. Практическая значимость исследования заключается в том, что новое приложение поможет детям не только повысить уровень владения английским языком, но и расширит их знания по проблемным темам экологического содержания. Приложение может быть использовано как вспомогательное средство учащимися начальных классов при изучении английского языка. В ходе исследования был проведен опрос по использованию мобильных приложений для изучения языков среди школьников Республики Саха (Якутия). Затем были проанализированы будущие аналоги мобильных приложений по их содержанию и возможностям. Благодаря этому мы смогли найти особенности нашего мобильного приложения для изучающих английский язык. Было решено, что приложение будет состоять из режима чтения сказок, игр для самопроверки и пользовательского словаря.

Гипотеза исследования заключается в том, что созданное мобильное приложение для изучения английского языка будет эффективным не только для улучшения иноязычных навыков, но и полезным для расширения общего кругозора детей, проживающих на территории Республики Саха (Якутия) и России.

Цель исследования: анализ существующих мобильных приложений и разработка мобильного приложения для изучения английского языка на основе сказки о Колымане.

Задачи:

1. Провести опрос среди обучающихся общеобразовательных организаций Республики Саха (Якутия) с целью выявления потребности использования мобильных приложений для изучения языков.
2. Провести анализ по выявлению преимуществ и недостатков среди существующих мобильных приложений по изучению иностранных языков.
3. Разработать прототип приложения на основе сказки о Колымане.

Методы исследования: анализ теоретической литературы, сравнительный метод для выявления наиболее удобных мобильных приложений для изучения языка, экспериментальный метод с созданием собственного приложения с целью проверки гипотезы.

Прежде всего, определимся с термином «мобильное приложение». Под мобильными приложениями будем понимать программы, созданные специально для мобильных телефонов, смартфонов, коммуникаторов, планшетных ПК и других. Мобильные приложения разрабатываются с учетом конкретной платформы, например, IOS, Android, Windows Phone [1].

Также в открытых источниках приводятся такие понятия, как «Мобильное приложение – это программное обеспечение, функциональный веб-продукт, который специально разрабатывается на основе возможностей современных гаджетов»; «Мобильное приложение (калька с англ. «Mobile application») или приложение для мобильных устройств, также может встречаться в обиходе под

названиями *сетевое приложение, онлайн- или офлайн-приложение, приложение для смартфона* – программное изделие, разновидность прикладного программного обеспечения, предназначенная для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных (портативных, переносных, карманных) устройствах».

Среди основных типов мобильных приложений выделяют мобильные веб-приложения, нативные приложения и гибридные приложения.

Веб-приложения. Это программы, которые можно открывать через браузер без установки на устройство. Они представляют собой адаптированные веб-сайты, которые открываются через браузеры. Пользователь не скачивает приложение и не хранит его на своем устройстве. Если его «скачивают», скорее всего, речь идет о том, что оно добавляется в закладки браузера. Одним из самых распространенных подвидов считают PWA – прогрессивные веб-приложения, которые, по сути, являются нативными приложениями внутри браузера. Сложно выделить примеры, чтобы не ошибиться. Разные источники приводят в пример Google Maps, программы Microsoft Office. Они могут быть многостраничными и одностраничными. Есть много веб-приложений с разными функциями: образовательные, корпоративные, коммерческие, программы для автоматизации и упрощения работы.

Преимущества:

– не требуют настроек под операционную систему, что делает разработку быстрой и менее дорогой;

– не требуют загрузки и не занимают место на устройстве пользователя;

– не требуют обновлений, поэтому в теории их проще поддерживать со стороны разработчика, и опять же – пользователю не надо устанавливать никакие обновления, чтобы работать с площадкой.

Недостатки:

– веб-приложения зависят от браузера. И функции, которые доступны в одном браузере, могут не поддерживаться в другом. Это означает, что пользовательский опыт будет отличаться;

– веб-приложения не работают без подключения к Интернету.

Нативные приложения. Это программы, которые разрабатываются под определенную операционную систему – Android или iOS. Они быстрые, стабильные многофункциональные и удобные для пользователя, так как полностью адаптированы под систему смартфона и написаны на ее естественном языке для изучения иностранных языков с помощью мобильных приложений. Когда мы говорим о мобильных приложениях, чаще всего имеем в виду именно нативные. Pokemon Go, Spotify и многие другие являются именно нативными приложениями.

Преимущества:

– высокая производительность (скорость работы и надежность). Это связано с тем, что приложение создается для каждого ОС с учетом его особенностей. В итоге это обеспечивает пользователю позитивный опыт взаимодействия;

– имеют доступ к устройству пользователя и таким функциям, как Bluetooth, списки контактов, камера, NFC и другие. Это тоже упрощает и улучшает пользовательский опыт;

– Adjust упоминает, что нативные приложения еще и более безопасны с точки зрения защиты данных пользователя.

Недостатки:

– стоимость разработки. Нативное приложение нужно разрабатывать отдельно для каждой ОС, а потом поддерживать его. Все это требует расходов;

– нативные приложения занимают место в памяти устройства пользователя, причем с каждым новым обновлением это занятое место может расти.

Гибридные приложения. Они разрабатываются на кросс-платформенных фреймворках, таких как React Native, Flutter, Xamarin. То есть около 70% кода подходит для обеих операционных систем. Разработчикам остается только дописать небольшую часть кода для Android/iOS.

Преимущества:

– более бюджетная и быстрая разработка по сравнению с нативными;

– более быстрая загрузка – это хорошее преимущество для пользователя и возможность улучшения пользовательского опыта;

– возможность взаимодействия с ОС устройства.

Недостатки:

– все равно не такая хорошая производительность, как у нативных приложений [2].

Теме использования современных информационных технологий на занятиях английского языка посвящено много работ. Среди них встречаются исследования по эффективности изучения иностранных языков через мобильные приложения. Например, в своем исследовании Корнейчук Д.В. приходит к выводу, что такие мобильные приложения ускоряют и улучшают процесс изучения иностранного языка. Кроме того, при постоянном использовании приложения вырабатываются устойчивые языковые шаблоны, правила грамматики и навыки общения английского языка [3].

В другом исследовании отмечается то, что, несмотря на наличие ряда преимуществ у мобильных приложений, которые используются в образовательных целях, стоит учитывать технические и психосоциальные факторы. Технические факторы заключаются в том, что мобильные устройства подходят для всех видов учебной активности, но при использовании могут возникнуть различные технические проблемы. Психосоциальные факторы заключаются в смешении частной жизни и работы/обучения [5].

В итоге, изучение иностранных языков через мобильные приложения считается одним из наиболее эффективных существующих методов. Однако данный метод обладает несколькими недостатками.

Для определения популярности использования мобильных приложений в изучении иностранных языков был проведен опрос среди учащихся Республики Саха (Якутия) с 5 по 11 класс. Всего было опрошено 44 человека. Результаты анкетирования показали, что 77,3% опрошенных пользуются языковыми приложениями. Среди используемых приложений респондентами чаще всего были названы Duolingo, LinguaLeo, Memrise, Quizlet. Кроме того, большая половина школьников (52,3%) находит такой способ изучения языков возможно эффективным, а остальные 43,2% опрошенных – полностью эффективным. Среди плюсов языковых мобильных приложений указываются такие критерии, как удобство, экономия времени, наличие игрового элемента, индивидуальный подход к обучению, мобильность. Однако есть и минусы: низкое качество изучаемого материала, наличие опечаток и рекламы, платный контент.

Если провести общий анализ рынка мобильных приложений Google Play Market, то, по данным сайта statista.com от февраля 2022 г., самыми популярными приложениями для изучения английского языка являются:

– Duolingo – 8,6 млн скачиваний;
– Cake – 1,8 млн скачиваний;
– Lingokids – 1,73 млн скачиваний;

Вышеперечисленные языковые мобильные приложения рассчитаны на изучение английского языка с нулевого уровня владения. Однако в них не найдены упражнения, направленные на развитие навыков чтения англоязычных текстов. Следовательно, данные приложения больше способствуют расширению лексического запаса пользователей и запоминанию грамматических конструкций и языковых шаблонов.

В ходе поиска аналогов для создаваемого цифрового продукта «Сказка о Колымане» были найдены и проанализированы следующие приложения:

– Readable: Read English Stories;
– EWA: Learn English & Spanish;
– Beelinguapp: Bilingual Stories.

Среди преимуществ Readable: Read English Stories можно выделить большое количество историй, рассчитанных на разные уровни владения языком, наличие встроенного словаря и игрового элемента для повторения незнакомой лексики. Недостатками приложения являются малое количество текстов в бесплатном доступе и высокая цена платного контента.

В мобильном приложении EWA: Learn English & Spanish можно прочесть адаптированные тексты из английской классической литературы, что выделяет его среди конкурентов. Однако в нем возможно изучение только английского и испанского языков. Также пользователи часто жалуются на неудобный интерфейс и отвлекающие иллюстрации.

Приложение Beelinguapp: Bilingual Stories предлагает пользователям режим разделенного чтения сразу на двух языках. Кроме того, есть возможность прослушать текст во время чтения. Среди минусов приложения пользователи выделяют частые случаи технических неполадок.

Благодаря проведенному анализу существующих аналогов был составлен прототип мобильного приложения «Сказка о Колымане» – это сказка о белой медведице, которая была найдена совсем маленькой на севере Якутии.

Автором сказки является Айтал Саввинов, ученик средней общеобразовательной школы № 26 г. Якутска, участник проекта по созданию данного приложения. Белый медведь – символ Арктики – находится на грани исчезновения из-за глобального потепления, вследствие чего сокращается ледовый покров Северного Ледовитого океана.

Цель данной сказки – обратить всеобщее внимание на данную проблему. В 2008 году белый медведь был объявлен исчезающим видом, и его занесли в Красную книгу. На сегодняшний день в мире осталось около 26 000 белых медведей в разных широтах. Предполагается, что к 2060 году численность животных существенно сократится, если мы не предпримем никаких мер. Основные причины исчезновения белых медведей, как об этом уже было сказано выше, – это быстрое сокращение ледового покрова Северного Ледовитого океана. Лед для медведя – это необходимое условие существования, потому что только со льда он может добывать свою основную пищу – тюленей.

Создание мобильного приложения на основе данной сказки на английском языке с его переводом на русский язык поможет обратить внимание на проблему исчезновения белых медведей, а также сформировать бережное отношение к этим животным. В сказке отражается образ жизни белых медведей в дикой природе и в зоопарках.

Главный герой сказки – это белая медведица Колымана, которая обитает сейчас в зоопарке Орто Дойду недалеко от города Якутска.

Учитывая то, что целевая аудитория продукта – это обучающиеся начальных классов, приложение состоит из режима чтения, игрового режима и словаря, дополняемого самими пользователями.

На рис. 1–2 изображены пользовательский режим чтения, на рисунках 3–4 – сказка о Колымане на английском языке с переводом на русский.



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

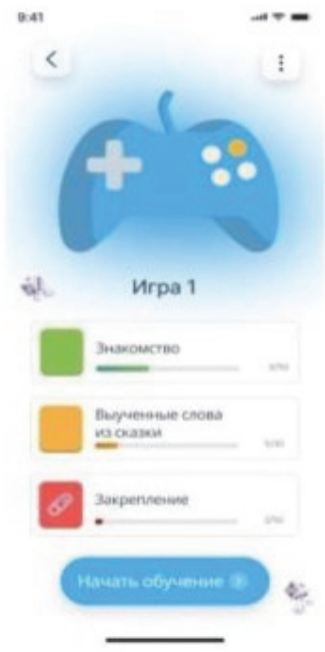


Рис. 5

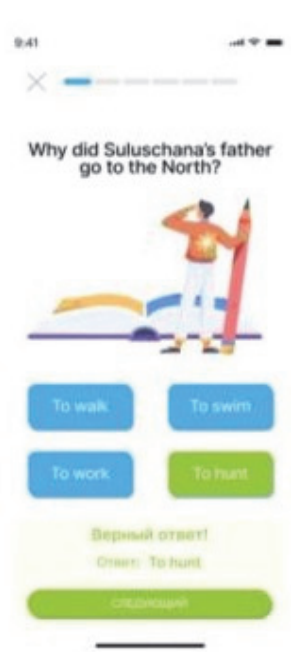


Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8

Игровой режим состоит из послетекстовых упражнений, рассчитанных на проверку понимания прочитанного отрывка текста. Также есть возможность сопоставления иноязычной лексики и его перевода. Игровой режим с лексическими и грамматическими упражнениями можете посмотреть на рис. 5–8.

В качестве языка программирования был выбран Java, который подходит для написания кода мобильного приложения. Среда программирования – Android Studio.

В заключение следует отметить, что мобильные приложения в качестве средства изучения английского языка признаны эффективными многими исследованиями [6; 7]. Среди преимуществ такого средства обучения выделяют удобство использования и экономию времени при повторении изученного материала. Также многие авторы отмечают, что игровая форма закрепления лексики поможет легче запомнить слова и совместить обучение с развлечением. Данный тип приложения поможет увеличить словарный запас у учеников и закрепить правила грамматики [8].

Но, несмотря на преимущества использования новых технологий для изучения языка, следует учесть, что самым важным при их применении является то, как мы используем эти технологии. И, как справедливо отмечает А.Н. Пузатых, мобильные приложения для изучения языка служат лишь вспомогательным средством, которое учащиеся могут использовать для дополнительной практики, и оно не может в полной мере заменить процесс полноценного изучения языка [9].

Поиск аналогов создаваемого мобильного приложения привел к выделению трех лидеров среди пользователей Google Play Market: Readable: Read English Stories, EWA: Learn English & Spanish, Beelinguapp: Bilingual Stories.

С учетом проведенного опроса и анализа аналогов приложений был создан макет разрабатываемого нами приложения «Сказка о Колымане». В зависимости от возраста целевой аудитории создаваемого продукта мобильное приложение будет направлено на развитие навыков чтения и обогащение словарного запаса по теме «Арктика» с игровыми элементами по проверке понимания прочитанного текста. Данное приложение будет разрабатываться с помощью языка программирования Java и среды разработки Android Studio и предназначено для учащихся, желающих работать с мобильными приложениями для улучшения английского языка, также для учащихся, интересующихся биологией, а именно – исчезающими видами животных. На данный момент подготовлен макет мобильного приложения Colymana, в котором представлен его интерфейс и функционал. Код приложения находится на стадии разработки. В ближайшее время планируется разработка настоящей версии приложения и создание иллюстраций по сюжету сказки.

Библиографический список:

1. Соколова В.В. *Разработка мобильных приложений*: учебное пособие. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2014. Available at: http://znanium.com/bookread2.php?book=701720
2. *Виды мобильных приложений: BYYD*. Available at: https://www.byyd.me/ru/blog/2021/12/mobile-apps-types/
3. Корнейчук Д.В. Мобильные приложения как прогрессивный элемент изучения английского языка. *Актуальные вопросы современности глазами молодых исследователей:* сборник материалов III Международной научно-практической конференции. 2018: 67–70.
4. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам*. Москва, 2002.
5. Касаткина Н.Н. Использование мобильных технологий в изучении иностранных языков. *Ярославский педагогический вестник*. 2016; № 4.
6. Фомин М.А., Садовиков Н.Е., Жидков В.И. Цифровые технологии как инструмент повышения мотивации к изучению иностранного языка. *Обществознание и социальная психология*. 2022; № 8-2 (38): 34–39.
7. Простова Е.А., Буяковская И.А. Мобильные приложения как современные средства преподавания английского языка. *Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании.* 2019; № 4 (61): 155–159.
8. Арчибасов Д.Б. Разработка мобильного приложения для помощи в изучении английского языка с элементами игрофикации. *МНСК – 2018: Информационные технологии*: Материалы 56-й Международной научной студенческой конференции. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2018: 65–66.
9. Пузатых А.Н. DUOLINGO: мобильное приложение для изучения иностранного языка. *Вопросы педагогики*. 2020; № 10-1: 176–181.

References

1. Sokolova V.V. *Razrabotka mobil'nyh prilozhenij*: uchebnoe posobie. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2014. Available at: http://znanium.com/bookread2.php?book=701720
2. *Vidy mobil'nyh prilozhenij: BYYD*. Available at: https://www.byyd.me/ru/blog/2021/12/mobile-apps-types/
3. Kornejchuk D.V. Mobil'nye prilozheniya kak progressivnyj `element izucheniya anglijskogo yazyka. *Aktual'nye voprosy sovremennosti glazami molodyh issledovatelej:* sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 67-70.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2002.
5. Kasatkina N.N. Ispol'zovanie mobil'nyh tehnologij v izuchenii inostrannyh yazykov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; № 4.
6. Fomin M.A., Sadovikov N.E., Zhidkov V.I. Cifrovye tehnologii kak instrument povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. *Obschestvoznanie i social'naya psihologiya.* 2022; № 8-2 (38): 34-39.
7. Prostova E.A., Buyakovskaya I.A. Mobil'nye prilozheniya kak sovremennye sredstva prepodavaniya anglijskogo yazyka. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii.* 2019; № 4 (61): 155-159.
8. Archibasov D.B. Razrabotka mobil'nogo prilozheniya dlya pomoschi v izuchenii anglijskogo yazyka s `elementami igrofikacii. *MNSK – 2018: Informacionnye tehnologii*: Materialy 56-j Mezhdunarodnoj nauchnoj studencheskoj konferencii. Novosibirsk: Novosibirskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet, 2018: 65-66.
9. Puzatyh A.N. DUOLINGO: mobil'noe prilozhenie dlya izucheniya inostrannogo yazyka. *Voprosy pedagogiki*. 2020; № 10-1: 176-181.

Статья поступила в редакцию 20.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-199-202

***Ivanova M.M.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.m.ivanova13@gmail.com*

DISCUSSION AS A TOOL FOR ENHANCING COMMUNICATION SKILLS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING. Studying a problem of interaction between participants in a discussion form of communication in a foreign language makes it possible to determine a number of conditions under which it is possible to achieve a set of learning objectives. Successful implementation of intercultural communication can be achieved through systematic work on speech situations. The article discusses the main elements, features and stages of discussions in face-to-face and remote formats based on authentic and simulative types of communication, since they provide the recreation of those situations and communicative acts that affect the intensity of students' interaction in the future. The obtained data will help build the language environment in foreign language classes in higher educational institutions at all stages of education, both in person and distantly.

Key words: **discussion, foreign language, communication skills, distance learning**

***М.М. Иванова**, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: m.m.ivanova13@gmail.com*

ДИСКУССИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Изучение проблемы взаимодействия участников дискуссионной формы общения на иностранном языке позволяет определить ряд условий, при которых возможно достижение поставленных учебных задач. Успешное осуществление межкультурной коммуникации может быть достигнуто путём систематической работы над речевыми ситуациями. В статье рассмотрены основные элементы, особенности и этапы проведения дискуссий в очном и дистанционном форматах на основе аутентичного и симулятивного типов общения, так как именно они обеспечивают воссоздание тех ситуаций и коммуникативных актов, которые влияют на интенсивность интеракции учащихся в будущем. Полученные данные помогут выстраивать языковую среду на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях на всех этапах обучения, как очно, так и дистанционно.

Ключевые слова: **дискуссия, иностранный язык, коммуникативные навыки, дистанционное обучение**

В настоящее время современные учебные заведения ставят перед собой одну из сложнейших задач – научить студентов свободно и бегло говорить на иностранном языке. Разумеется, данная задача возможна только при выполнении таких условий, как качественное преподавание, грамотная обучающая литература, сильная мотивация студентов. Актуальность данной темы обусловлена тем фактом, что после выхода на мировую арену Россия и ряд зарубежных стран установили достаточно прочные отношения, что, в свою очередь, вызвало спрос на навыки коммуникации на иностранном языке с целью соответствия международным стандартам [1]. Таким образом, основной задачей в процессе обучения студентов иностранному языку является значительная самостоятельность устного выражения мыслей, что достигается путем проведения дискуссий и создания речевых ситуаций, наиболее приближенных к реальным. Стоит особо подчеркнуть, что роль преподавателя в процессе дискуссии чрезвычайно важна, поскольку он должен не только исправлять ошибки учащегося, но и научить прислушиваться к мнению своего оппонента, а также отстаивать свою точку зрения. Необходимо иметь достаточный уровень квалификации, обладать опытом обучения дискуссии и говорению, знать сильные и слабые стороны студентов.

Целью данной статьи является постановка целей и задач обучения коммуникативным навыкам на иностранным языке в высшей школе; определение эффективности дискуссии как методического приема, способствующего формированию коммуникативных навыков, а также классификация основных виды и этапов проведения дискуссии. Для реализации поставленной цели следует решить следующие задачи:

– проанализировать общие теоретические данные о предмете исследования;

– изучить роль педагога в процессе обучения коммуникативным навыкам в формате дискуссии;

– проанализировать возможности проведения дискуссий в онлайн- и офлайн-формате.

Актуальность данного исследования заключается в том, что дискуссия как современно организованная групповая форма полилогической коммуникации

позволяет соблюсти принцип опосредованного влияния на эффективность мыслительной и творческой деятельности, а также активизировать коммуникативные навыки, что, в свою очередь, приводит к оптимизации мыслительной деятельности. Ввиду этого фактора необходимо расширить компонент симулятивного общения на занятиях по иностранному языку, так как дискуссия является наиболее эффективной формой современного обучения коммуникации в высшей школе, в том числе в условиях дистанционного обучения.

Научная новизна работы состоит в сопоставлении очного и заочного или частично заочного формата дискуссии, выделении основных этапов и правил их организации и проведения, а также доказательстве их эффективности в условиях дистанционного обучения.

Теоретическая значимость научной работы заключается в том, что результаты исследования могут быть применены в образовательном процессе с целью создания более эффективной среды обучения с учетом современных условий.

Многие специалисты в сфере образования задаются вопросом, как можно повысить уровень мотивации студентов с учетом методологических особенностей проведения семинарских занятий, в частности по иностранному языку. За последнее время наравне с поиском новых, наиболее оптимальных методик обучения дисциплине многие традиционные системы подверглись усовершенствованию, что немало способствовало привлечению различных интерактивных методов в образовательные программы.

По мнению профессора О.А. Тарасенко и доцента Т.А. Андроновой, основой интерактивного метода становится непосредственный контакт обучающихся между собой и с преподавателем. Занятия могут проводиться в форме дискуссий, деловых и ролевых игр, разбора ситуативных заданий, психологических и иных тренингов в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [2]. Базовым интерактивным методом является именно дискуссия. Справедливо и суждение Н.С. Аболиной и О.Б. Акимовой о том, что «...владение методами дискуссии и полемики является необходимым качеством в коммуникации. Умение строить тезисы и антитезисы, вырабатывать аргументы и контраргументы, прослеживать логическое обоснование каких-либо идей вырабатывает критический подход, стимулирует творческую активность личности и в процессе обучения, и в любой другой деятельности» [3].

Прежде чем перейти к анализу такого понятия, как дискуссия, необходимо выяснить, что оно означает. Дискуссией (от лат. discussio – исследование, рассмотрение, разбор) называют такой публичный спор, целью которого является уточнение и сопоставление различных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссию можно считать наиболее эффективным способом донесения собственной позиции до собеседника с применением различных техник убеждения. Для того чтобы дискуссия состоялась, требуются не менее двух участников, а каждый вопрос, выносимый на дискуссию, должен быть подвергнут тщательному анализу. Таким образом, цель дискуссии – облегчить коммуникацию между учащимися или между учащимися и преподавателем, научиться работать с большими объемами информации, сортируя ее с точки зрения убедительности, грамотности, логичности и этичности. Дискуссии могут быть полезны для побуждения к размышлению и формулированию собственных мыслей, для поиска взаимосвязей с другими сферами социального взаимодействия, а также для готовности участия в диалоге в случае возникновения спорных ситуаций. Благодаря дискуссии у участников появляется возможность в полном объеме проанализировать те вопросы, которые либо еще не имеют достоверного научного обоснования на данный момент, либо могут быть подвергнуты критике. Кроме того, еще раз отметим, что в ходе дискуссии применимы только те приемы, которые отвечают требованиям деловой этики и не нарушают личных границ собеседника.

Итак, дискуссия – это процедура выработки общего мнения, снятия противоречий внутри коллектива. Однако с большой вероятностью можно сказать, что любой участник дискуссии имеет собственное мнение, свое видение ситуации, и совершенно не обязательно, что участникам полемики удастся в итоге прийти к общему знаменателю по каждому конкретному вопросу. Кроме того, процесс дискуссии, являясь полностью контролируемым процессом, не снимает никаких противоречий между людьми, непосредственно вступившими в спор. Таким образом, суть дискуссии – не всегда приход к общему знаменателю, а, скорее, целевой, организованный обмен идеями и суждениями в группе с целью формирования некой точки зрения каждым участником или поиска истины.

Если говорить о характерных особенностях, свойственных понятию дискуссии, ни зарубежные, ни отечественные авторы также не могут прийти к единому мнению. Так, например, польский ученый В. Оконь рассматривает дискуссию как «инструмент приобретения новых знаний, а также возможность отработать профессиональные умения и навыки». АМ. Кларин, С. Мельникова, Л. Яворовская, в свою очередь, относят ее к форме организации обучения, делая акцент на том, что дискуссия «связана с факультативными требованиями к организации учебного занятия, в том числе к определенной рассадке учащихся». Автор А. Савченко классифицирует дискуссию как вербальный метод обучения с элементами координирования коммуникативно-речевой деятельности. Б. Бадмаев считает, что дискуссия «базируется на психологии человеческих отношений в их взаимодействии» [1].

В рамках данной статьи невозможно охватить все разновидности дискуссии, поэтому остановимся лишь на некоторых. Выделяют следующие виды дискуссии:

1) круглый стол;
2) дебаты;
3) перекрестная дискуссия;
4) мозговой штурм;
5) форум;
6) симпозиум;
7) учебный спор-диалог.

Н.Н. Никитина выделяет только такие разновидности дискуссии, как круглый стол и дебаты [4]. При этом круглый стол отличается наличием достаточно большого количества участников и нацелен преимущественно на сбор и систематизацию материала по заданной тематике, сопровождаемые впоследствии обсуждением и обменом информацией.

При подготовке к круглому столу учащиеся изучают и прорабатывают материал по заданной проблематике, что дает возможность преподавателю заранее выявить тенденции формирования промежуточных тезисов, систематизировать их и выработать единую концепцию проведения итогового группового обсуждения. Кроме того, при проведении круглого стола крайне рекомендовано задействовать информационно-коммуникационные технологии и мультимедийные инструменты.

Что касается дебатов, критическим компонентом данного вида дискуссии является наличие диаметрально противоположных точек зрения относительно заданной проблемы. В сравнении с круглым столом дебаты ставят своей целью демонстрацию аргументационных навыков при отстаивании собственных суждений. Практическая значимость занятий в форме дебатов заключается в активизации критического мышления, формировании личностных и профессионально важных качеств, выстраивании диалога, самоорганизации, уважительном отношении к различным точкам зрения, в том числе отличным от собственных.

Специалисты, как правило, выделяют такие этапы проведения дебатов, как:

– выступления докладчиков с подготовленными сообщениями;
– вопросы докладчикам, возникшие в процессе выступления;
– общее обсуждение, дискуссия по выявленным проблемам, обмен мнениями;
– подведение итогов [5].

Обе вышеупомянутые разновидности дискуссии не только способствуют развитию аналитических способностей у обучающихся, но и позволяют им обрести навыки экстренного реагирования на точку зрения оппонента, а также развить навыки риторики и ораторского искусства. При планировании занятия и выборе формата дискуссии перед преподавателем стоит задача обеспечить участников техническими средствами, проверить содержание дискуссионного вопроса на актуальность и привлечь студентов к участию для реализации условий, при которых данная форма работы может считаться успешной.

Дискуссия может выступать и как самостоятельный метод обучения коммуникативным навыкам, и в качестве компонента ролевой или деловой игры. Проблемно-ориентированные ролевые и деловые игры позволяют глубоко вникнуть в суть проблемы, осмыслить и разобрать данное ситуативное задание и найти возможные варианты его решения. Деловая игра формирует необходимые профессиональные качества, критическое мышление, способствует принятию взвешенных грамотных решений. Преимущество ролевых игр перед другими видами групповых заданий в том, что они позволяют моделировать как реальные, так и вымышленные ситуации. Подобные обучающие игры закладывают основу для последующего формирования и совершенствования навыков, необходимых в реальных жизненных ситуациях.

В условиях дистанционного обучения игровой средой для данного вида работы становится Интернет, а дискуссия – виртуальной. Для использования ролевых и деловых игр в период обучения посредством Интернета требуется специальная веб-площадка, на которой преподаватель сможет размещать все необходимые материалы. В ролевых и деловых играх широко применяются онлайн-конференции, социальные сети и мобильные приложения с функцией чата. Применение видеоконференций открыло новые возможности для моделирования учебных ситуаций в режиме реального времени, где студенты могут примерить на себя различные роли безотносительно места проживания и мобильности. Кроме того, данная опция привнесла ощутимый вклад в формирование языковых и коммуникативных навыков, открыв перспективы привлечения носителей языка. Отметим также, что при интеграции очного и дистанционного обучения игру следует проводить в аудитории, а интернет-технологии использовать лишь для подготовки к игре, применяя различные веб-ресурсы для поиска информации.

Ситуационный анализ является еще одним видом обучения, в ходе которого может применяться метод дискуссии. Как правило, проблема представлена в виде текста, где описаны жизненные ситуации реальных людей с конкретными именами и судьбами. Этот метод обучения наиболее часто применяется на факультетах управления и администрирования. Путем ситуационного анализа студенты учатся реализовывать теоретические знания на практике и принимать стратегические и оперативные решения. Метод ситуационного анализа применяется и в дистанционном обучении, в том числе на иностранном языке. Текст ситуации размещается на веб-площадке, организуется чат или видеоконферен-

ция с обратной связью для обсуждения проблемы. Это дает возможность студентам из разных регионов и стран принимать участие в этом виде деятельности. В ходе дискуссии учащиеся устанавливают ряд проблем, описываемых в задании, определяют варианты решения и занимаются поиском источников, где можно почерпнуть знания, необходимые для решения этих проблем. Такие дискуссии, построенные на конкретных ситуациях, позволяют глубже проникнуть в профессиональную сферу деятельности, а также применять различные языковые средства, в том числе выходя за рамки академической речи.

Ввиду того, что дискуссия – довольно сложный интеллектуальный процесс, предполагающий наличие умения доводить до собеседника собственной аргументированной позиции в корректном формате, а не просто вопросно-ответная форма общения на семинарском занятии, направленность обучения соответствующим навыкам подводит нас к необходимости обучения выстраиванию дискуссии на разных уровнях. Участники дискуссии должны хорошо понимать предмет дискуссии, обладать коммуникативными навыками, уметь принимать коллективные решения на основе выстраиваемого полилога, а также быть толерантными по отношению к чужому, нередко противоположному мнению. В данном виде деятельности роль преподавателя сводится к поощрению изложения самостоятельных мыслей студентов, принятию точки зрения собеседников и правильной аргументации, чему немало способствуют наводящие вопросы [6].

Принимая во внимание все вышесказанное, выделим основные правила проведения дискуссии:

1) объективность – все выступающие должны рассуждать максимально объективно, без учета личных предпочтений и привязки к одному источнику информации;

2) аргументация – любое мнение следует подкреплять проверенными фактами;

3) возможность высказаться – вне зависимости от количества участников каждое высказывание должно быть подвергнуто внимательному рассмотрению и разбору;

4) следование исходным целям – не стоит забывать, что основная цель проведения дискуссии на любом языке – это разъяснение разных точек зрения и примирение участников, а не развитие конфликта в группе;

5) последовательность – каждый участник дискуссии во время выступления должен придерживаться четкой логики, говорить только по существу и воздерживаться от пространных рассуждений, уходя от тематики;

6) корректность – в отличие от полемики в дискуссии ни один из участников не ставит целью «победить» другого, что необходимо учитывать при проведении подобного вида учебной деятельности.

В силу многочисленных внешних факторов в настоящее время широко применяется дистанционный формат обучения, в частности в высшей школе, в связи с чем преподаватели были вынуждены разрабатывать новые методы работы со студентами с учетом новых условий. Благодаря этому дискуссионные виды учебной деятельности перешли в онлайн с использованием специальных приложений, форумов и веб-страниц, где мнения всех участников находятся в постоянном доступе (как учащихся, так и преподавателя), что делает возможным их обсуждение не только во время занятия, но и после, а конкретные вопросы, требующие оперативного обмена мнениями, теперь можно обсудить в чате. Кроме того, дискуссия может быть проведена в виде интегрированного очного и заочного обучения, что означает, что вся подготовительная работа, включающая поиск информации, обсуждение в малых группах, непосредственные консультации с преподавателем и выполнение отдельных заданий, проводятся дистанционно, тогда как заключительная, итоговая часть – на семинарском занятии при наличии такой возможности. Благодаря большому количеству веб-площадок преподаватель имеет возможность размещать свои рекомендации, памятки и корректировки, а также отслеживать активность каждого участника группы в автоматическом режиме согласно составленному им графику.

Рассмотрим два варианта организации и проведения дискуссии на иностранном языке: в офлайн- и онлайн-форматах.

Итак, в первую очередь необходимо выстроить определенные задачи, а именно:

– достижение определенной степени согласия участников дискуссии относительно обсуждаемого тезиса;

– формирование наиболее объективного суждения, удовлетворяющего всех участников дискуссии или их большинство;

– достижение наиболее убедительного обоснования конечного суждения;

– реализация практических языковых и коммуникативных навыков с применением активной лексики и пройденных лингвистических моделей.

На организационном этапе преподавателю следует определить тематику будущей дискуссии с учетом специфики изучаемого курса и мультидисциплинарности приобретенных на данном этапе знаний. Так, например, на факультете государственного и муниципального управления студенты владеют материалом, связанным с особенностями администрирования государственных объектов и структур, а в процессе усвоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» изучают ряд тем, затрагивающих государственные финансы и экономику. Соответственно, на этом этапе студенты полностью владеют терминологическим и понятийным аппаратом двух дисциплин на родном и иностранном языках и способны продемонстрировать свои знания, умения и навыки на практике.

Тема дебатов, как правило, формулируется заранее. К выбору конкретной темы могут подтолкнуть межпредметные дискуссии в рамках проводимых в университете мероприятий или спорные теоретические вопросы, возникающие в ходе занятия и вызывающие множество противоречивых мнений.

На следующем этапе студенты делятся на две группы, между которыми распределяются позиции «за» и «против». В каждой группе путем голосования или при непосредственном участии преподавателя избираются так называемые спикеры и оппоненты, задача которых сводится к организации своих единомышленников для обсуждения и формулировки основных аргументов в поддержку выбранной позиции и выслушиванию противника с последующим представлением вопросов по предложенной информации.

На подготовительном этапе студенты занимаются сбором информации с использованием разрешенных внешних источников и формулируют ключевые аргументы в поддержку своей позиции, принимая во внимание то, к какой группе они были отнесены изначально.

Основной этап – проведение самой дискуссии, в ходе которой заслушиваются утверждения, выдвигаемые каждой группой, после чего оппоненты задают заранее подготовленные вопросы, выслушивают ответы, а в заключение формулируют общее мнение, выражающее совместную позицию по теме дискуссии при участии преподавателя. В конце проводится сравнительный анализ изначальной и финальной позиции, даются оценочные суждения. На этой стадии преподаватель не только следит за ходом обсуждения и соответствием основным правилам проведения дискуссии, но и фиксирует ошибки и недочеты в речи студентов и при необходимости может провести последующий коллективный разбор с внесением исправлений, что способствует реализации не только воспитательной и развивающей, но и образовательной цели занятия.

Главная особенность проведения дискуссии в онлайн-формате заключается в том, что, несмотря на широкие открывшиеся возможности с развитием педагогических технологий дистанционного и частично дистанционного обучения, благодаря которым происходит обмен идеями между обучающимися и преподавателем и ускоряется овладение новыми умениями и навыками, требуются кардинально новые приемы организации и поддержания дискуссии в традиционной схеме образования. Преподаватели учатся взаимодействовать с новыми системами управления курсами, разрабатывают собственные дистанционные программы, контактируют с учащимися посредством сайтов и социальных сетей. В результате те возможности, которые сохранялись при личном общении на аудиторных занятиях, резко сузились, а возникшие ограничения подчеркивают особую важность организации дискуссий для вовлечения студентов в активные виды учебной деятельности оценивания достигнутых ими результатов.

В данной ситуации наиболее сложным фактором, препятствующим продуктивной отработке коммуникативных навыков методом дискуссионного обсуждения, является не только создание потенциальной возможности для его проведения, но и мотивационная составляющая. Принуждение учащихся к обязательному участию в дебатах, как правило, не приводит к успеху [7].

Для преодоления всех вышеобозначенных трудностей могут быть предложены следующие шаги к проведению продуктивной дискуссии:

1) постановка целей и задач;
2) выбор формата проведения (заочный или очно-заочный);
3) оценка проблематики;
4) организация дискуссии.

Очевидно, что в ходе дискуссии каждый участник учится устанавливать связи с другими учащимися и с преподавателем, а также с содержанием проекта, конкретными заданиями, регламентом проведения подобных видов деятельности и теми умениями, которые требуются для выполнения исследования при подготовке к основному этапу проекта. Именно от преподавателя зависит, как пройдет погружение в материал и запоминание нового, так как он ставит задачи и определяет в каждом конкретном случае тип вовлечения, необходимый в данной дискуссии.

Онлайн-дискуссии делятся на два типа: синхронные и асинхронные. Первый тип предполагает одновременное взаимодействие всех участников и незамедлительную реакцию оппонентов на высказанную позицию, например, во время вебинаров или видеоконференций, тогда как в асинхронном участники вовлекают друг друга в обсуждение через последовательные сообщения в чате или форуме. У обоих типов есть свои преимущества и недостатки. Так, благодаря дистанционным формам обучения студенты с высокой степенью интровертивности, имеющие трудности с выступлением перед публикой, получили возможность вырабатывать устойчивость к подобным проблемам и все чаще склонны изъявлять желание высказаться. Более того, синхронность делает возможной организацию и проведение кросс-культурных дискуссий, участники которых могут быть удалены друг от друга на тысячи километров. В асинхронном режиме у участников дискуссии есть дополнительное время на осмысление проблемы и обращение к дополнительным ресурсам [8]. Однако, несмотря на потенциальное положительное влияние на развитие обучающихся, можно выделить три основные проблемы проведения дискуссий в онлайн формате:

– отсутствие четкой мотивации студентов, низкая вовлеченность, создание видимости присутствия;

– некорректное поведение участников ввиду отсутствия личного контакта, уход от главной линии разговора;

– сложность в определении общего вклада в дискуссию каждого участника в отдельности.

Зачастую от преподавателя требуется тщательный анализ и отслеживание степени интерактивности каждого участника группы, а также четкий инструментарий оценивания, понятный учащимся. Мисников Ю.Г. и Филатова О.Г. в своих исследованиях активности участников интернет-дискуссий выявили несколько типов: малоактивные, умеренно активные, активные, очень активные и гиперактивные. Что интересно, они установили связь между степенью активности участников дискуссии и группой, к которой они принадлежат – «за» или «против». Так, наблюдения показали, что участники, высказывающиеся в поддержку определенного тезиса, демонстрируют меньшую активность по количеству и объему высказываний, нежели участники, относящиеся к противоположной группе. Это объясняется тем, что их позиция более уверенная и четко сформулированная, тогда как оппонентам бывает сложнее убедить остальных участников дискуссии в своей правоте [9]. Принимая во внимание этот фактор, при оценивании результатов дискуссии преподавателю следует учитывать подобный психологический нюанс и не делать поспешных выводов об уровне подготовки студентов.

Итак, составим несколько общих стратегий, направленных на организацию эффективной онлайн дискуссии:

1) цели и задачи дискуссии, тематика и регламент проведения должны быть четко сформулированы и доведены до сведения всех участников группы;

2) студенты должны быть ознакомлены с подробным протоколом и снабжены примерами;

3) преподавателю следует заранее продумать критерии и компоненты оценивания, способы определения сформированности знаний и коммуникативных навыков на иностранном языке, а также довести их до студентов и убедиться, что они им понятны;

4) обеспечение обратной связи гарантирует положительное влияние на вклад студентов, а также позволит заранее скорректировать ход обсуждений и направить его в нужное русло;

5) создание дружественной атмосферы способствует открытости дискуссии и не допускает негативного давления на участников, чьи высказывания противоречат общей точке зрения;

6) темы дискуссии должны быть актуальными и соответствовать образовательным потребностям студентов;

7) поощрение социального взаимодействия и критического мышления дополнительно стимулирует учащихся на обсуждение и коллаборативное обучение, совместную работу и повышение уровня межличностных взаимоотношений внутри коллектива вне решаемой задачи;

8) разнообразие тем, задач и языковых инструментов позволит поддерживать интерес участников на протяжении всех этапов организации дискуссии.

В современных реалиях обучение с применением дистанционных технологий выходит на первый план. Оно нацелено на решение целого ряда социальных вопросов, включая повышение доступности качественного высшего и профильного образования для всех категорий граждан, вне зависимости от их мобильности и места проживания, а также особенно актуально при организации обучения лиц с ограниченными возможностями.

На сегодняшний день система дистанционного обучения рассматривается не как независимая альтернативная система обучения, а как дополнительный инструмент к традиционной, позволяющий оптимизировать образовательный процесс с учетом современных требований, запросов всех участников образовательного процесса.

С точки зрения освоения студентами такой дисциплины, как «Иностранный язык в профессиональной сфере» с последующим совершенствованием навыков коммуникации, социального взаимодействия и преодоления языкового барьера дискуссия представляется наиболее удачным форматом организации учебной практики как на семинарских занятиях, так и на зачетной форме проведения контроля. Кроме того, в условиях ограниченности передвижений ввиду различных внешних факторов информационно-коммуникационные технологии позволяют проводить подобные мероприятия как заочно, так и очно-заочно без потери качества в реализации образовательных целей. Проанализировав виды и принципы дискуссионного обучения, а также этапы организации и стратегии, направленные на увеличение эффективности проводимой работы, можно сделать вывод, что подобная модель обучения позволяет учащимся развивать навыки активного, свободного общения на иностранном языке и, что немаловажно, хоть и является контролируемым процессом со стороны преподавателя, учит анализировать и структурировать большие объемы информации на неродном языке, критически мыслить и четко формулировать свою точку зрения. По мере извлечения информации из различных источников учащиеся получают и запоминают те знания, которые могут быть полезны в их профессиональной деятельности, а интерактивный подход стимулирует их познавательную активность.

Роль преподавателя очень важна не только непосредственно в организации дискуссии, но и в правильной мотивации студентов. Важно выбрать именно ту форму проведения данного вида деятельности, которая будет наиболее интересна и удобна для всех участников учебного процесса. А четко сформулированные и озвученные требования будут способствовать достижению наивысших результатов в решении поставленных задач.

Практическая значимость изучения иностранного языка состоит в расширении культурных границ и сознания индивида. Создание коммуникативных ситуаций, приближенных к реальным условиям, дает возможность отработать приобретенные теоретические знания с применением практических навыков, что еще раз подчеркивает значимость преподавателя в данном процессе. Таким образом, можно говорить о том, что дискуссия как инструмент активизации коммуникативных навыков доказала свою эффективность.

Библиографический список

1. Аганина Р.Н. Дискуссия как метод интерактивного обучения в образовательном процессе. *Вестник университета имени О.Е. Кутафина*. 2018; №3 (43). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya-v-obrazovatelnom-protsesse
2. Ретивых М.В. Инновационный подход к проектированию и проведению лекционных и семинарских занятий в вузе. *Вестник Брянского государственного университета.* 2012; №1-1: 154–158.
3. Ершова И.В. *Саморегулирование предпринимательской и профессиональной деятельности: единство и дифференциация*: монография. Москва: Норма: Инфра-М, 2015.
4. Селезнева И.Г., Сухова А.С., Скобелина Н.А. Групповая дискуссия как форма образовательного процесса. *Актуальные вопросы профессионального образования*. 2008; Т. 5, № 5 (43): 87–88.
5. Микаева А.С., Микаева С.А., Польдяева А.И. Проведение практических занятий в интерактивной форме (на примере круглого стола). *Инновационные тенденции развития системы образования:* материалы VI Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2017: 81–82.
6. Хамитова Д.М., Нурушева Т.И. Дискуссия как метод формирования коммуникативных навыков в старших классах средней школы. *Sciences of Europe*. 2021; №82 (3). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-kak-metod-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-v-starshih-klassah-sredney-shkoly
7. Dunn D. *Best practices for technology-enhanced teaching and learning: connecting to psychology and the social sciences*. New York; Oxford: Oxford University Press, 2011.
8. Буденкова Е.А. Онлайн-дискуссии: преимущества и методика проведения. *Школьные технологии*. 2012; № 6: 140–148.
9. Мисников Ю.Г., Филатова О.Г. Интернет-дискуссия как форма электронного участия: российская специфика. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены.* 2019; № 5: 320–340.

References

1. Aganina R.N. Diskussiya kak metod interaktivnogo obucheniya v obrazovatel'nom processe. *Vestnik universiteta imeni O.E. Kutafina*. 2018; №3 (43). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya-v-obrazovatelnom-protsesse
2. Retivyh M.V. Innovacionnyj podhod k proektirovaniyu i provedeniyu lekcionnyh i seminarskih zanyatij v vuze. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; №1-1: 154-158.
3. Ershova I.V. *Samoregulirovanie predprinimatel'skoj i professional'noj deyatel'nosti: edinstvo i differenciaciya*: monografiya. Moskva: Norma: Infra-M, 2015.
4. Selezneva I.G., Suhova A.S., Skobelina N.A. Gruppovaya diskussiya kak forma obrazovatel'nogo processa. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya*. 2008; T. 5, № 5 (43): 87-88.
5. Mikaeva A.S., Mikaeva S.A., Pol'dyaeva A.I. Provedenie prakticheskih zanyatij v interaktivnoj forme (na primere kruglogo stola). *Innovacionnye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya:* materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary, 2017: 81-82.
6. Hamitova D.M., Nurusheva T.I. Diskussiya kak metod formirovaniya kommunikativnyh navykov v starshih klassah srednej shkoly. *Sciences of Europe*. 2021; №82 (3). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-kak-metod-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-v-starshih-klassah-sredney-shkoly
7. Dunn D. *Best practices for technology-enhanced teaching and learning: connecting to psychology and the social sciences*. New York; Oxford: Oxford University Press, 2011.
8. Budenkova E.A. Onlajn-diskussii: preimuschestva i metodika provedeniya. *Shkol'nye tehnologii*. 2012; № 6: 140-148.
9. Misnikov Yu.G., Filatova O.G. Internet-diskussiya kak forma `elektronnogo uchastiya: rossijskaya specifika. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `Ekonomicheskie i social'nye peremeny.* 2019; № 5: 320-340.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 371.31. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-203-204

Kuzyoma T.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia),E-mail: takida_power@inbox.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF THE FACILITATIVE METHOD "TAKE A STANDPOINT" IN ORGANIZATION OF A BINARY LECTURE. The article discusses a problem of creating psychological and pedagogical conditions for the implementation of the facilitative method "Take a standpoint" during a binary lecture. The article is interdisciplinary in nature, written at the intersection of the humanities of psychology and pedagogy. The article reveals the contents of a concept "binary lecture". Considerable attention is paid to the format of the binary lecture in higher education. The author gives generalized description of principles of speech interaction, the observance of which is necessary for the successful implementation of a binary lecture in the educational process. The article presents the main recommendations for conducting a binary lecture, which allow organizing it at a high scientific level. Special attention is paid to the consideration of the advantages and possible difficulties in the implementation of this innovative form of education at the university. The role of lecturers and students when using the "Take a standpoint" facilitation method at a binary lecture is determined.

Key words: **form of study, lecture, non-conventional/innovative lecture, binary lecture, facilitative method "Take a standpoint", teacher, student, high school, principles of speech interaction**

Т.Б. Кузёма, *канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: takida_power@inbox.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИЯ ФАСИЛИТАТИВНОГО МЕТОДА «ЗАЙМИ ПОЗИЦИЮ» ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ БИНАРНОЙ ЛЕКЦИИ

В данной статье рассматривается проблема создания психолого-педагогических условий для реализации фасилитативного метода «Займи позицию» при проведении бинарной лекции. Статья носит междисциплинарный характер, написана на стыке гуманитарных наук психологии и педагогики. В статье раскрывается содержание понятия «бинарная лекция». Значительное внимание уделяется формату проведения бинарной лекции в высшей школе. Автор дает обобщенное описание принципов речевого взаимодействия, соблюдение которых необходимо для успешной реализации в учебном процессе бинарной лекции. В статье представлены основные рекомендации к проведению бинарной лекции, позволяющие организовать её на высоком научном уровне. Особое внимание уделяется рассмотрению преимуществ и возможных трудностей при внедрении данной инновационной формы обучения в вузе. Определена роль лекторов и студентов при использовании на бинарной лекции фасилитативного метода «займи позицию».

Ключевые слова: **форма обучения, лекция, преподаватель, нетрадиционная/инновационная лекция, бинарная лекция/лекция вдвоём, фасилитативный метод «Займи позицию», студент, высшая школа, принципы речевого взаимодействия**

Непрерывные трансформации в образовательном процессе высшей школы актуализируют необходимость дополнения общепринятых традиционных форм и методов обучения нетрадиционными подходами, среди которых свою эффективность показали инновационные лекции, активизирующие учебно-познавательную деятельность студентов. Обращение к использованию разнообразия инновационных лекций в вузе позволяет быстро решить новые образовательные задачи (подготовка конкурентоспособных специалистов, инициативных, творческих, компетентных профессионалов, хорошо владеющих не только основами своей специальности, но и успешно ориентирующихся в смежных областях) и исправить несовершенства в ранее сложившихся традиционных концепциях обучения в высшей школе. В связи с чем приоритетным становится обращение к поиску оптимальных моделей проведения нетрадиционных лекционных занятий, к которым можно отнести бинарную лекцию (лекция вдвоём). Специфика данной лекции предполагает глубокое изучение всех её составляющих, среди которых выявление психолого-педагогических условий для её проведения, изучение принципов речевого поведения педагогов, рассмотрение эффективных методов взаимодействия лекторов со студенческой аудиторией, например, при использовании фасилитативного метода «Займи позицию».

Актуальность исследования заключается в том, что вопрос рассмотрения психолого-педагогических условий для эффективной реализации фасилитативного метода «Займи позицию» в рамках проведения бинарной лекции в вузе ранее не становился предметом отдельного научного исследования и нуждается в теоретической разработке. Цель статьи – выявление психолого-педагогических условий для реализации фасилитативного метода «Займи позицию» на бинарной лекции в вузе. Основной задачей исследования является рассмотрение разных форматов организации бинарной лекции, изучение принципов речевого взаимодействия лекторов при реализации бинарной лекции, анализ основных психолого-педагогических рекомендаций для её успешного проведения, выявление её основных преимуществ и недостатков, исследование специфики реализации фасилитативного метода «Займи позицию» в рамках бинарного лекционного занятия.

Научная новизна проводимого исследования заключается в том, что с целью повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе в статье выявлены ранее не описанные в научном педагогическом пространстве психолого-педагогические условия для успешной реализации фасилитативного метода «Займи позицию» на бинарной лекции. Теоретическая ценность исследования заключается в разработке теоретических положений о психолого-педагогическом взаимодействии педагогов в рамках ведения бинарной лекции, обобщении информации о её поэтапной реализации в учебном процессе, углублении представлений об использовании фасилитативного метода «Займи позицию». Практическая ценность проведенного исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы при организации инновационной лекционной формы обучения (бинарной лекции) в высших учебных заведениях, при использовании в практической работе лекторов функционального потенциала широкого спектра фасилитативных методов (метод «Займи позицию»). Результаты проведенного исследования могут быть использованы при написании различного рода научных работ: статей, выпускных квалификационных и курсовых работ.

В современной образовательной парадигме все большее внимание прогрессивной педагогической общественности направлено в сторону внедрения и реализации в процесс обучения в высшей школе нетрадиционных лекций, имеющих значительно больший функциональный потенциал в сравнении с традиционными лекциями.

Наряду с прочно занявшими место в дидактическом цикле в вузе традиционными лекциями (вводная, интегрирующая, подготовительная, фронтальная, публичная, мотивационная, обзорная, фондовая, обзорно-повторительная, академическая, популярная, комплексная и т. д.) свою дидактическую эффективность доказали и нетрадиционные (инновационные) лекции (лекция визуализация, пресс-конференция, диалог, с применением игровых методик, проблемная, консультация, продвинутая, беседа, дискуссия, исследование, лекция с техникой обратной связи) [1].

В рамках рассматриваемой темы статьи целесообразно рассмотреть одну из нетрадиционных форм обучения в высших учебных заведениях – бинарную лекцию. Современная модернизация образовательного процесса стала предпосылкой появления не только новых типов лекционного занятия, но и оказала влияние на возникновение нового формата реализации таких лекций, когда вместо одного лектора в аудитории присутствуют два преподавателя. Проведение такого лекционного занятия предполагает глубокую научную проработку темы и продуманность всех этапов её реализации. В ряде педагогических источников бинарная лекция получила иное название по числу проводящих её лекторов – лекция вдвоём. Лекция вдвоём показала свою эффективность при рассмотрении тем дисциплин гуманитарного цикла (история, философия, филология, педагогика, психология, социология) там, где предполагается альтернатива мнений.

Заложенная в основу структуры лекции вдвоём содержательная дискуссия предполагает отражение в ней противоположных точек зрения лекторов на освещаемую проблему. Арсенал каждого из лекторов, ведущих бинарную лекцию, включает факты, аргументы, статистические данные, интересные сведения, обоснованные доводы, четкие выводы. Проводится такая лекция на психологическом эффекте контраста. Для манипулятивного управления аудиторией слушателей лекторы искусно используют речь и язык не только как профессиональное оружие, но и как важную составляющую педагогического мастерства преподавателя высшего учебного заведения. Для того чтобы студенты приняли точку зрения лектора, его речь должна быть не только убедительной, но и эмоциональной,

в некоторой мере экспрессивной, что будет способствовать эмоциональному отклику у студенческой молодёжи.

Речевое поведение педагогов при проведении лекции вдвоём (бинарной лекции) может быть различным. Однако основным требованием к организации данной формы лекционного занятия является соблюдение элементарных правил речевого этикета и принципов построения культурного научного общения (доброжелательность, тактичность, терпеливость, скромность, вежливость) [2].

К основным принципам педагогического и психологического речевого взаимодействия при реализации бинарной лекции отнесём следующие: 1. В коммуникации лекторов при обмене информацией по вопросам, вынесенным на рассмотрение на бинарную лекцию, необходимо не причинять психологического ущерба оппоненту. В данном контексте под психологическим ущербом понимаются косвенные агрессивные речевые акты, реализованные в иронии и намёках, недосказанности. 2. Соблюдение децентрической направленности – приоритетность общего дела перед личными интересами, когда оба лектора способны анализировать ситуацию и услышанное с позиции оппонента, и задача обоих заключается в том, чтобы прийти к оптимально верному решению рассматриваемой на бинарной лекции проблемы. 3. Принцип адекватности – честная позиция лекторов в донесении научной информации без сознательного искажения и стремления фальсифицировать сказанное оппонентом с выгодой для себя.

Второй формат проведения лекции вдвоём может осуществляться по сценарию, когда оба лектора, рассматривая проблему, имеют одно мнение, но подкрепляют его разными фактами и аргументами, тем самым дополняя друг друга. Отметим, что первый формат получил более широкое распространение, чем второй и вызывает у студентов больший интерес.

При подготовке как к первому сценарию проведения бинарной лекции, так и ко второму следует придерживаться ряда психолого-педагогических рекомендаций: 1. Необходимо заранее составить анализ аудитории, с которой будет осуществляться бинарная лекция, так называемый «портрет студенческой группы» с учетом ряда сопутствующих факторов (научный уровень подготовки группы, число активных студентов, круг практических интересов адресата/близость излагаемой информации интересам аудитории, запретные темы, стиль взаимодействия со студентами, вероятность правильных ответов на обращения лекторов к слушателям). 2. Также необходимым считаем соблюдение коммуникативных качеств речи при монологическом и диалогическом её воспроизведении (ясность, точность, конкретность, убедительность, образность). 3. Правильным решением будет маршрутизация выступлений лекторов (от простого к сложному, логичность и связность этапов, своевременное приведение доказательных примеров). 4. Приоритетной также является рекомендация соблюдения акустического разнообразия речи, что проявляется в выборе темпа (медленный, нормальный, быстрый) изложения учебного материала, высоте голоса лектора (голосовом тембре) с применением логико-смысловых и эмоциональных интонаций, ритме. 5. Достижение поставленных при подготовке к бинарной лекции цели и задач.

Нельзя не отметить тот факт, что лекция вдвоём, или бинарная лекция – довольно редкое явление в практике высших учебных заведений [3]. Обусловлено это рядом фактором, к которым отнесём следующее: 1. Трудность в распределении учебной нагрузки преподавателей, которые будут реализовывать бинарную лекцию. 2. Сложность в подборе равного уровня профессионализма и компетентности оппонентов, интеллектуально и психологически совместимых для проведения бинарной лекции. При этом остаётся риск не установить тактичного, конструктивного диалога для отражения всех аспектов рассматриваемой темы. 3. Временные дополнительные затраты преподавателей на подготовку к лекции вдвоём (бинарной), поскольку практикующие данную форму лекционного занятия должны заранее согласовать сценарий взаимодействия.

Вектор современных образовательных тенденций направлен на выстраивание системы гуманистического равноправного взаимодействия преподавателей со студентами по принципу субъект – субъект [4]. В данном случае преподаватели высшей школы часто обращаются к уже показавшим свою эффективность фасилитативным педагогическим методам. Широкое распространение в практике высшей школы нашли такие фасилитативные педагогические методы, как «Мировое кафе», «Суд», «Сбор мнений», «Шесть шляп мышления», «Мозговой штурм», «Ключевые слова», «Корзина мнений», «Аквариум», «Вживание».

Интерактивный метод «Займи позицию» также относится к фасилитативным педагогическим методам. Его реализация наиболее уместна при проведении у студентов бинарной (вдвоём) лекции, поскольку вопросы, выносимые на обсуждение, являются дискуссионными и полемичными [5]. Основным фактором успешной реализации данного метода является инициативность учащихся в ходе бинарной (вдвоём) лекции, их личная заинтересованность в её ходе и результате, что способствует развитию у студентов способности самостоятельного принятия решения.

При реализации метода «Займи позицию» лекторы с самого начала занятия демонстрируют разнообразие мнений по освещаемой проблематике лекции. Они представляют обучаемым не только своё мнение, но и подкрепляют его идеями ученых, писателей, критиков или известных деятелей. Таким образом студенты слышат несколько позиций, представленных лекторами. После изложения лекторами основного материала студенты получают право оценить представленные точки зрения. Лекторы могут предложить слушателям разделиться на группы единомышленников в зависимости от того, какой позиции они придерживаются. Внутри своей группы студенты могут более детально аргументировать свою позицию, исходя из ранее полученных знаний и опыта. Далее педагоги предлагают каждой из групп выступить в ходе научной дискуссии по примеру, ранее представленному самими лекторами. Каждый представленный группой аргумент, анализируется со стороны педагогов и учащихся, имеющих противоположное мнение. В конце бинарной лекции педагоги суммируют полученную информацию, подводят итоги, делают общий вывод, в котором в сжатой форме проговариваются самые ключевые положения лекции.

В результате реализации данного метода на бинарной лекции существенно активизируется мыслительная деятельность обучающихся. Видя образец ведения научной полемики преподавателей, студенты учатся уважать чужое и отстаивать собственное мнение, у них формируются коммуникативные навыки и навыки аналитического и критического мышления, приобретается навык работы в группе, расширяется общий кругозор, также формируется активная гражданская позиция, повышается уровень информационной культуры студентов, происходит пропаганда достижений современной науки.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведение бинарной лекции в вузе как нетрадиционной формы обучения в целом способствует повышению качества образования и усвоению студентами учебного материала курса. Реализация бинарной лекции предполагает разные форматы проведения. Успешность бинарной лекции во многом обусловлена обязательным знанием преподавателями психолого-педагогических рекомендаций по её организации, строгим соблюдением психолого-педагогических условий взаимодействия двух лекторов, пониманием принципов речевого поведения при их коммуникации. Существует ряд трудностей в организации бинарной лекции, что не позволяет использовать её часто в повседневном образовательном процессе высшей школы. Специфика использования метода «Займи позицию» на бинарной лекции позволяет сформировать у студентов умения выстраивать причинно-следственные связи и правильно анализировать ситуацию, развивает их логическое мышление, мотивирует к самостоятельному исследованию ряда вопросов, обсуждаемых на лекционном занятии, учит принимать правильные решения, способствует росту познавательной активности учащихся вузов.

Проведенное исследование не исчерпывает всех вопросов реализации нетрадиционных лекций в образовательном процессе высшей школы и выбора новых эффективных методов обучения. Перспективу дальнейших научных поисков представляет детальное рассмотрение специфики проведения таких инновационных форм лекционного занятия, как лекция с ошибками, проблемная лекция, лекция визуализация и т. д.

Библиографический список

1. Железнякова О.М. Изжила ли себя лекция в вузе. *Высшее образование сегодня*. 2007; № 3: 30–33.
2. Замалетдинова Г.Ф. *Основы риторики*: учебно-методическое пособие. Казань: Издательство Казанского университета, 2016.
3. Колычев Н.М., Сосновская Е.В., Семченко В.В. *Лекция о лекции*: учебное пособие. Омск: Сибирь Бланк Центр, 2012.
4. Филиппов В.М. *Модернизация российского образования*. Москва: Просвещение, 2003.
5. Рындак В.Г. *Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия*. Екатеринбург: Уральское отделение РАО, 2002.

References

1. Zheleznyakova O.M. Izzhila li sebya lekciya v vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; № 3: 30-33.
2. Zamaletdinova G.F. *Osnovy ritoriki*: uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2016.
3. Kolychev N.M., Sosnovskaya E.V., Semchenko V.V. *Lekciya o lekcii*: uchebnoe posobie. Omsk: Sibir' Blank Centr, 2012.
4. Filippov V.M. *Modernizaciya rossijskogo obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
5. Ryndak V.G. *Obrazovanie. Nauka. Tvorchestvo. Teoriya i opyt vzaimodejstviya*. Ekaterinburg: Ural'skoe otdelenie RAO, 2002.

Статья поступила в редакцию 25.03.23

УДК 372.853 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-205-207

Lukinov V.A., *teacher, St. Petersburg State Institute of Film and Television; MA student, RSPU named after A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: v.a.lukinov@list.ru*
Sokolov D.A., *senior lecturer, St. Petersburg State Institute of Film and Television (St. Petersburg, Russia), E-mail: denisandsokolov@gmail.com*

PROSPECTS FOR THE INTRODUCTION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS. Today, the dominant trend around the world is the development of modern information technologies that are being introduced into all areas of human employment, including education. The introduction of information technologies in the educational process has contributed to a significant improvement in the quality of education, as well as saving the main human resource – time. The development of information technologies divides into several sections a previously unified field of knowledge – Computer Science. One of the recently emerged sections of this industry is Internet of Things technologies. The article discusses prospects for the use of information and communication technologies (ICT) in the educational process in physics. The main directions of the introduction of ICT in education are analyzed. Traditional and modernized methods of performing laboratory work are considered. Laboratory work is an integral part of the educational process. The methodological aspects of the implementation of improving the instructions for performing laboratory work on the basis of upgraded equipment transmitting data in the radio channel and the interaction of participants in the educational process with this equipment in the framework of ongoing research are considered. Modernization of the educational process becomes an integral part of the system itself, which is conditioned by the needs of society at the present stage of development, taking into account the trend towards digitalization of various sectors of the economy. Performing laboratory work allows students to consolidate their theoretical knowledge in practice, visually and easily study certain physical laws.

Key words: **information and communication technologies, education, laboratory work, physics, modernization**

В.А. Лукинов, *преп., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения», магистрант ФГБОУ ВО «РГПУ имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: v.a.lukinov@list.ru*
Д.А. Соколов, *доц., ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения», г. Санкт-Петербург, E-mail: denisandsokolov@gmail.com*

ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПО ФИЗИКЕ

На сегодняшний день доминирующей тенденцией всего мира является развитие современных информационных технологий, которые внедряются во все сферы занятости человека, в том числе и в образование. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс способствовало значительному повышению качества образования, а также экономии главного человеческого ресурса – времени. Развитие информационных технологий разделяет на несколько разделов единую ранее область знания – информатику. Одним из недавно появившихся разделов данной отрасли являются технологии Интернета вещей. В данной статье рассмотрены перспективы применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе по физике. Проанализированы основные направления внедрения ИКТ в образование. Рассмотрены традиционная и модернизированная методики выполнения лабораторных работ, которые являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Рассмотрены методические аспекты реализации совершенствования указаний по выполнению лабораторных работ на базе модернизированного оборудования, передающего данные в радиоканале, и взаимодействия участников образовательного процесса с данным оборудованием в рамках проводимых исследований. Модернизация образовательного процесса становится неотъемлемой частью самой системы, что обусловливается потребностями общества на современном этапе развития, учитывая тенденцию на цифровизацию различных отраслей экономики. Выполнение лабораторных работ позволяет обучающимся закрепить полученные теоретические знания на практике, наглядно и доступно изучить те или иные физические законы. Рассмотрены возможности модернизации учебно-лабораторного оборудования посредством внедрения современных информационных технологий.

Ключевые слова: **информационно-коммуникационные технологии, образование, лабораторная работа, физика, модернизация**

В настоящее время современное общество проходит очередной этап своего развития, который тесно связан с научно-техническим прогрессом. Стоит отметить, что в этой связи можно выделить несколько основных векторов. Доминирующим является вектор развития современных информационных технологий. Практически во всех сферах занятости человека, в том числе и в образовании, информационные технологии занимают ключевое место, их интеграция позволяет значительно повысить уровень производительности труда и в некоторой степени облегчить труд, сэкономить главный человеческий ресурс – время. Современный рынок образовательных технологий насыщен различными видами и типами учебного оборудования, которое предназначено для проведения как лекционных и практических занятий, так и для лабораторных работ. На данном этапе развития общества уже трудно представить жизнь современного человека без инновационных устройств, которые окружают его, будь то смартфон, смарт-часы и многие другие устройства, которые человек привык использовать каждый день для выхода в сеть. Сегодня существует возможность получить нужную информацию практически в любой момент времени при помощи сервисов сети Интернет. Интеграция таких сервисов значительно упрощает жизнь человеку, сокращает время, которое он тратил на поиск необходимой информации для решения различного рода задач. Развитие информационных технологий в области образования и их интеграция позволяют решать большое количество вопросов, связанных с совершенствованием содержания образования, которые соответствовали бы, в частности, требованиям общества и тенденциям развития науки и техники. Стоит отметить, что бурное развитие информационных технологий сегментирует ранее такую единую область знания, как информатика. На постоянной основе происходит выделение и становление новых направлений, которые обусловлены развитием технической составляющей и требуют более пристального научного исследования. Стоит подчеркнуть, что, по сути, информатика превращается из научной отрасли в метанаучную, в которой уже исследуются только процессы работы над информацией без учета того, посредством чего эта работа осуществляется. Одной из относительно недавно появившихся отраслей являются технологии Интернета вещей.

Цель исследования – модернизация аналогового учебно-лабораторного комплекса в рамках автоматизации процесса получения экспериментальных данных при исследовании электромагнитных явлений на основе IoT-технологий.

Задачи:

1) осуществить обзор литературы по теме исследования;
2) проанализировать литературу и оборудование на предмет использования IoT-технологий в учебном и научном исследовании;
3) разработать проект программно-аппаратного комплекса;
4) разработать программно-аппаратный комплекс;
5) провести проверку работы всех систем программно-аппаратного комплекса.

Интернет вещей (Internet of Things, IoT) – технология, на основе которой строится вся цифровая информация. IoT – тесная интеграция реального и виртуального миров, в которых осуществляется связь между различными устройствами. Технология Интернета вещей имеет возможность объединять достаточно большое количество устройств, позволяя им приобретать физические признаки, следовательно, приводить в действие и общаться между собой. На сегодняшний день IoT-технологии нашли свое применение в различных сферах занятости человечества, начиная от быта, заканчивая сложными технологическими предприятиями. Следует отметить, что IoT-технологии имеют общую концепцию, которая базируется на системе «Умный дом». Также стоит отметить, что технологии Интернета вещей применяются и в научном исследовании.

Существуют проекты, в основе которых лежат технологии Интернета вещей, что и позволяет изучать и охранять окружающий мир, заниматься исследованием нашей планеты [1; 2].

На наш взгляд интеграция Интернета вещей в образовательный процесс позволит обеспечить как дидактическую составляющую, так и способствовать формированию компетенций в различных сферах. Интеграция информационных технологий в образовательный процесс содействует улучшению качества образования в целом. Благодаря информационным технологиям образовательный процесс имеет возможность выйти на новый уровень, дать большой запас зна-

ний. Как показывает практика, полученных теоретических знаний недостаточно. В образовательных учреждениях особое внимание уделяется формированию у обучающихся практических навыков путем выполнения лабораторных работ с целью закрепления теоретического материала. Обучающиеся знакомятся с различными приборами, учатся на них работать, проводить различные опыты и исследования [3; 4].

На сегодняшний день в рамках проведенного нами обзора учебно-лабораторного оборудования, применяющего IoT-технологии, не выявлено. Разработанный нами программно-аппаратный комплекс позволит сигнализировать обучающемуся о неверно полученных результатах, таким образом, акцентировать его внимание на необходимости повторного определения показаний, что и позволит сформировать навык чтения аналоговых шкал, а также повысить качество считываемых результатов.

Лабораторная работа – неотъемлемая часть образовательного процесса, в рамках которой предоставляется возможность применять полученные теоретические знания на практике. Обучающиеся, выполняя лабораторные работы, усваивают весь полученный теоретический материал благодаря тому, что появляется возможность наглядно изучить тот или иной закон.

Физический эксперимент – основополагающее звено, подтверждающее или опровергающее правильность той или иной физической теории, в ходе которого у обучающихся формируются и закрепляются навыки логически осмыслять наблюдаемые процессы, обрабатывать полученные результаты, формулировать цели и выводы [5; 6].

Рассмотрим традиционную и модернизированную (рис. 1) нами методику выполнения лабораторных работ на примере лабораторной работы по изучению закона Ома.

Традиционная методика подразумевает под собой нижеследующее.

Преподаватель выдает тему лабораторной работы. По традиции цель лабораторной работы написана в методических указаниях к ней. Следовательно, обучающимся необходимо её запомнить и принять как факт.

Цель работы: установить на опыте зависимость силы тока от напряжения и сопротивления.

На следующем этапе обучающиеся знакомятся с приборами и оборудованием, входящим в лабораторную установку:

1) амперметр;

2) вольтметр;

3) реостат;

4) источник питания;

5) ключ.

Студенты знакомятся с установкой, с каждым ее элементом. Для того чтобы приступить к выполнению лабораторной работы, обучающиеся должны получить так называемый «допуск» к выполнению лабораторной работы. Допуск подразумевает под собой ответы на несколько вопросов преподавателю по тематике лабораторной работы. После получения допуска к выполнению обучающиеся начинают снимать необходимые показания с вольтметра, амперметра, которые заносят в соответствующую таблицу полученных результатов. На основе полученных данных обучающиеся выполняют необходимые расчеты, а также строят график зависимости силы тока от напряжения. После выполнения всех вышеизложенных пунктов оформляется отчёт о проделанной работе, студенты приступают к защите лабораторной работы.

Стоит отметить, что выполнение лабораторной работы по традиционному методу не дает возможности проверить полученные результаты в ходе её выполнения, это может привести к повторному выполнению работы, следовательно, затрачивается больше времени как у студентов на её выполнение, так и у преподавателя на проверку.

Модернизированный метод выполнения лабораторной работы подразумевает под собой использование программно-аппаратной части и современных технологий. Выполнение лабораторной работы происходит на персональном компьютере в специальной программе, где студент может выполнять любую лабораторную работу в рамках конкретной дисциплины. Наш метод подразумевает интеграцию в образовательный процесс технологии Интернета вещей путем внедрения вольтметра и амперметра в блок сбора и обработки информации, построенный на платформе Arduino. Блок сбора и обработки информации позволяет повысить точность и оперативность снимаемых показаний, а также способствует формированию навыка получения экспериментальных данных с оборудования, которое, в частности, визуализирует данные посредством аналоговых шкал. Блок сбора и обработки информации способен сообщать обучающемуся о неверно снятых показаниях, таким образом акцентирует внимание на необходимости повторного снятия показаний, что способствует формированию навыка чтения аналоговых шкал.

При модернизированном методе:

1) формулирование темы лабораторной работы осуществляется преподавателем;

2) цель лабораторной работы может формулироваться преподавателем, а в некоторых случаях – студентами для более точного понимания и осмысления лабораторной работы, которую им предстоит выполнить;

3) список литературы находится сразу после цели лабораторной работы. Для того чтобы студенты могли более детально изучить теоретический материал, относящийся к теме лабораторной работы, который по каким-то причинам не был выдан на лекционных занятиях;

4) описание установки и её схема находятся сразу после списка литературы. Для более детального понимания темы лабораторной работы студентам может быть предложено самостоятельно изобразить схему лабораторной установки, а также изучить её составляющие;

5) после формулирования цели, изучения теоретического материала, установки и изображенной схемы студентам предлагается пройти входное тестирование для оценки текущего контроля качества знаний. Стоит отметить, что без пройденного тестирования доступ к лабораторной работе закрыт. Как только тест будет пройден, появляется доступ к следующему этапу;

6) на следующем этапе предлагается решить задачи по тематике дисциплины;

7) далее студенты снимают необходимые показания с вольтметра, амперметра. Вносят их в электронную таблицу. Благодаря блоку сбора и обработки информации данные с вольтметра и амперметра автоматически передаются в радиоканале посредством использования Wi-Fi-модуля в эту же электронную таблицу. Стоит отметить, что проверить показания возможно только в том случае, если студенты внесли все полученные ими показания. Следовательно, после снятия показаний появляется возможность сравнить результаты, снятые обучающимися, с результатами, снятыми блоком сбора и обработки информации;

8) далее студенты выполняют расчёт случайной погрешности;

9) предпоследний этап подразумевает построение графиков зависимости и выполнение необходимых расчётов. После этого появляется возможность проверить свои расчёты благодаря блоку сбора и обработки информации. Внесенные результаты расчётов в электронную таблицу сравниваются с расчётами, выполненными блоком сбора и обработки информации;

10) последний этап – выполнение выходного тестирования по выполненной лабораторной работе. А также оформление электронного отчёта. Стоит отметить, что отчет оформляется по ходу выполнения лабораторной работы.

В нашем исследовании был проведен эксперимент.

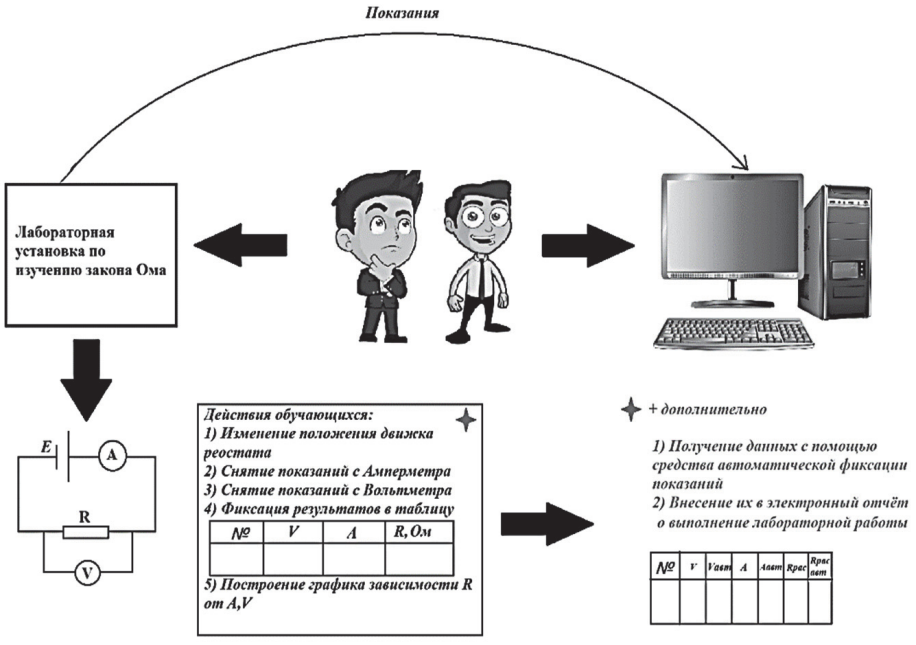


Рис. 1. Сравнение алгоритмов выполнения лабораторной работы по изучению закона Ома на основе стандартного и модернизированного учебно-лабораторного комплексов

Студенты обеих групп собрали электрическую цепь из источника тока, амперметра, реостата, проволочного резистора и ключа. Параллельно проволочному резистору студенты контрольной группы подключили универсальный вольтметр В3-57. Экспериментальная группа подключила параллельно проволочному резистору модернизированный вольтметр В3-57, который включает в себя блок сбора и обработки информации, подключённый через радиоканал посредством Wi-Fi к персональному компьютеру.

На проведение опыта № 1 «Исследование зависимости силы тока от напряжения на данном участке цепи» у контрольной группы ушло 20 минут. В то время как экспериментальная группа справилась с этим опытом за 15 минут. По итогу выполнения первого опыта выяснилось, что студенты контрольной группы допустили ошибку в снятии показаний с аналогового вольтметра. В результате пришлось исправлять ошибку и заново проводить опыт № 1. Экспериментальная группа, сняв показания, имела возможность сравнить полученные результаты с показаниями, которые были сняты блоком сбора и обработки информации и выведены в программное обеспечение на персональный компьютер. Показания, снятые экспериментальной группой и блоком сбора и обработкой информации, сходятся.

Опыт № 2 «Исследование зависимости силы тока от сопротивления участка цепи при постоянном напряжении на его концах». На проведение второго опыта у контрольной группы ушло 30 минут. У экспериментальной группы второй опыт занят 22 минуты.

После снятия показаний с лабораторных установок контрольная и экспериментальная группы приступили к необходимым расчетам. Контрольная группа выполнила расчеты за 15 минут, экспериментальная группа за 12 минут, а также успела сравнить их с расчетами, которые были выведены в специальное программное обеспечение на компьютере. Расчёты, выполненные экспериментальной группой, сходятся с расчётами, выполненные блоком сбора и обработкой информации.

По результатам выполнения лабораторной работы студенты обеих групп оформили отчёт, сделали выводы по выполненной лабораторной работе.

Анализируя отчеты выполнения лабораторной работы экспериментальной и контрольной групп, мы сделали следующие выводы:

1) показания, снятые контрольной группой, разнятся с показаниями, снятыми экспериментальной группой, и имеют большую погрешность;

2) показания обеих подгрупп экспериментальной группы сходятся и являются более точными по сравнению с показаниями контрольной группы. Расчёты выполнены верно.

В результате эксперимент можно считать состоявшимся. Полученные результаты в ходе эксперимента показали, что модернизация учебно-лабораторного оборудования посредством внедрения блока сбора и обработки информации привела к положительным результатам. Благодаря блоку сбора и обработки информации экспериментальная группа получила преимущество в том, что, выполняя лабораторную работу, есть возможность сравнить полученные результаты, которые были сняты непосредственно со шкалы аналогового прибора, с результатами, которые были получены при помощи блока сбора и обработки информации, что и дает преимущество в экономии времени выполнения лабораторных работ. А также повышается точность и оперативность снятия показаний, получаемых с прибора. Также данный блок помогает формировать навык процесса получения экспериментальных данных с лабораторного оборудования.

Благодаря внедрению блока сбора и обработки информации в универсальный вольтметр В3-57 мы получили модернизированный метод выполнения лабораторных работ по исследованию электромагнитных явлений, а также данное внедрение показало необходимость применения технологии Интернета вещей в системе образования.

Стоит отметить, что данный эксперимент показал эффективность интеграции технологий Интернета вещей как в плоскости технических наук, так и в области педагогики и методики обучения конкретной дисциплины. На наш взгляд, интеграция технологий Интернета вещей в образовательный процесс помогла обеспечить не только дидактическую составляющую, но и повысить интерактивность курса или дисциплины в целом.

Стоит отметить, что блок сбора и обработки информации в нашем случае становится новым и функциональным, неотъемлемым блоком оборудования для проведения лабораторных работ, что говорит о том, что естественным образом ограничивает число обучающихся, имеющих возможность взаимодействовать с комплектом оборудования в рамках выполнения лабораторной работы. По нашему мнению, данный факт является критичным, что позволяет говорить о необходимости интеграции беспроводных современных технологий в образовательный процесс [7; 8].

Таким образом, интеграция информационных технологий в образовательный процесс способствовала улучшению качества образования в целом. Благодаря информационным технологиям образовательный процесс имеет возможность выйти на новый уровень, дать большой запас знаний. При разработке программно-аппаратного комплекса мы использовали способ интеграции учебно-лабораторного оборудования в локальную сеть лаборатории посредством интерфейса – Wi-Fi. Используя данный способ, мы получили возможность повысить мобильность выполнения лабораторных работ, обеспечить процесс сбора информации от источника с последующей передачей и обработкой полученных результатов. В нашем учебно-лабораторном оборудовании это получилось с использованием системы Arduino, благодаря чему мы имеем возможность унификации процесса модернизации учебно-лабораторного оборудования, так как данная система имеет обширный спектр возможностей.

Таким образом, активное использование информационных технологий в образовательном процессе не только соответствует требованиям дидактики, но и позволяет осуществлять как межпредметные связи, так и метапредметные, устанавливая не только связи между разными отраслями знаний, но и формируя метаметодическое пространство. Это, в свою очередь, отражается и на качестве знаний учащихся, уровне сформированности компетенций, уровне познавательного интереса. Опыт практической деятельности показывает успешность при внедрении информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Библиографический список

1. Богданова И.Ф. Интернет вещей в научных исследованиях. *Социология науки и технологий*. 2017; Т. 8, № 1: 85–94.
2. Гачко Г.А. Модульный принцип построения физического. *Актуальные вопросы преподавания физики*: материалы VI Международной научно-практической конференции. Пенза, 2002: 15–17.
3. Каракозов С.Д. Информатизация высшего образования в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 3: 202–204.
4. Лукинов В.А. IOT-технологии в учебном и научном исследовании. *Инновационные технологии в медиаобразовании*: материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство СПбГИКиТ, 2019: 109–113.
5. Саяпина Н.М. Особенности совершенствования экспериментальной подготовки студентов. *Актуальные вопросы преподавания физики:* материалы VI международной научно-практической конференции. Пенза, 2002: 341–346.
6. Тимофеева С.А. Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках физики. *Молодой ученый*. 2019; № 45 (283): 360–362.
7. Соколов Д.А., Лукинов В.А., Аспекты визуализации эмпирического базиса научной дисциплины. *Сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Екатеринбург, 2020: 346–356.
8. Гуськова Е.М. Современные информационные технологии в работе учителя физики в условиях реализации ФГОС ООО (из опыта работы по использованию цифровой лаборатории «Архимед»). *Школьная педагогика*. 2015; № 3 (3): 12–15.

References

1. Bogdanova I.F. Internet veschej v nauchnyh issledovaniyah. *Sociologiya nauki i tehnologij*. 2017; T. 8, № 1: 85-94.
2. Gachko G.A. Modul'nyj princip postroeniya fizicheskogo. *Aktual'nye voprosy prepodavaniya fiziki*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza, 2002: 15-17.
3. Karakozov S.D. Informatizaciya vysshego obrazovaniya v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 3: 202-204.
4. Lukinov V.A. IOT-tehnologii v uchebnom i nauchnom issledovanii. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGIKiT, 2019: 109-113.
5. Sayapina N.M. Osobennosti sovershenstvovaniya `eksperimental'noj podgotovki studentov. *Aktual'nye voprosy prepodavaniya fiziki:* materialy VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza, 2002: 341-346.
6. Timofeeva S.A. Primenenie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij na urokah fiziki. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 45 (283): 360-362.
7. Sokolov D.A., Lukinov V.A., Aspekty vizualizacii `empiricheskogo bazisa nauchnoj discipliny. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ekaterinburg, 2020: 346-356.
8. Gus'kova E.M. Sovremennye informacionnye tehnologii v rabote uchitelya fiziki v usloviyah realizacii FGOS OOO (iz opyta raboty po ispol'zovaniyu cifrovoj laboratorii «Arhimed»). *Shkol'naya pedagogika*. 2015; № 3 (3): 12-15.

Статья поступила в редакцию 26.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-208-210

***Mikhaylova E.M.**, teaching assistant, Moscow State Linguistic University, (Moscow, Russia), E-mail: kmikhaylova24@yandex.ru*

KEY ELEMENTS OF LISTENING SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AND FIRST YEAR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article presents the key elements of listening skills of foreign language speech of eleventh grade schoolchildren and first year students of non-linguistic universities studying English at B2 level (CEFR). The theory and practice of teaching listening are analyzed. The description of approaches to the allocation of types of listening skills, as well as listening strategies are given. Separately, the article deals with the problem of formation of extralinguistic skills of understanding foreign language speech related to the identification of non-linguistic social reality. The methodology of constructing a system of exercises for listening is given with the allocation of three groups of tasks, involving the gradual formation of receptive listening skills when working with phonetic, lexical and grammatical material. Based on the identified features of the additive skills of foreign language speech of school and university students, recommendations have been made to improve the process of developing these skills among students in schools and non-linguistic universities.

Key words: **listening skills, listening, foreign language speech, speech activity, linguistic prediction, communicative intention**

***Е.М. Михайлова**, преп., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: kmikhaylova24@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ ОБУЧЕНИЯ И СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности аудитивных умений иноязычной речи школьников одиннадцатого класса и студентов неязыковых специальностей первого года обучения, изучающих английский язык на уровне B2. Анализируется теория и практика обучения аудированию. Дается описание подходов к выделению видов аудитивных умений, а также стратегий аудирования. Отдельно раскрывается проблематика формирования экстралингвистических навыков понимания иноязычной речи, связанных с идентификацией внеязыковой социальной действительности. Приводится методология построения системы упражнений для аудирования с выделением трех групп заданий, предполагающих поэтапное формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом. На основе выявленных особенностей аддитивных умений иноязычной речи школьников и студентов были составлены рекомендации по совершенствованию процесса развития этих умений у обучающихся в школах и неязыковых вузах.

Ключевые слова: **аудитивные умения, аудирование, иноязычная речь, речевая деятельность, лингвистическое прогнозирование, коммуникативное намерение**

В процессе формирования лингвистических способностей важную роль играет развитие аудитивных умений у обучающихся. Именно аудитивные умения позволяют понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов. Другими словами, они обеспечивают возможность аудирования, которое является одним из самых сложных видов речевой деятельности и занимает 57% учебного времени [1].

Учитывая многообразие аудитивных умений и сложность овладения ими, особую актуальность приобретает проблема индивидуализации обучения указанного вида речевой деятельности. Однако на практике методическая организация обучения аудированию идентична во всех образовательных учреждениях и не учитывает стартовых возможностей школьников и студентов.

При том, что методы развития аудитивных навыков одновременно являются и проверочными, поскольку непосредственно в момент обучения педагоги также проверяют, смог ли обучающийся воспринять прослушанную иноязычную речь.

Цель исследования: выявление особенностей аудитивных умений иноязычной речи школьников последних лет обучения и студентов неязыковых специальностей первого года обучения.

Задачи:

1. Дать характеристику и описать структуру аудирования.
2. Рассмотреть существующие классификации аудитивных умений.
3. Провести аудирование текстов с выполнением послетекстовых заданий со школьниками и студентами.
4. Проанализировать особенности развития и использования аудитивных умений иноязычной речи школьников и студентов.
5. Предложить рекомендации по совершенствованию процесса формирования аудитивных умений в школах и неязыковых вузах.

Научная новизна: уникальность исследования заключается в предложении нового способа оценки аудитивных умений иноязычной речи, а также в совершенствовании методической организации обучения аудированию в условиях индивидуализации.

Теоретическая значимость исследования состоит в составлении таксономии аудитивных умений и систематизации упражнений для обучения аудированию. Практическая значимость определяется тем, что анализ полученных в ходе проведенного исследования особенностей позволит скорректировать методики развития аудитивных умений иноязычной речи в школах и неязыковых вузах.

Термин «аудирование» («listening comprehension – в зарубежной методике) появился в научной отечественной литературе в 1960-е годы во время активной фазы изучения механизмов слухового восприятия. Представленное в те годы З.А. Кочкиной определение данного процесса до сих пор считается наиболее используемым: «Аудирование – это процесс восприятия и понимания слышимой речи» [2, с. 14]. Позднее иной подход к определению аудирования предложил Е.Н. Пассов, который трактовал его не как процесс, а как «речевое умение» [3, с. 190].

Структура аудирования, включающая три психологически обусловленных уровней восприятия речи, была разработана И.А. Зимней.

Механизмы слушания, а также особенности слухового и смыслового восприятия были описаны в работах Т.В. Атапиной, Е.Г. Бегуновой, Н.Н. Вальковой.

Также можно выделить целый пласт теоретических работ, посвященных классификации, описанию и определению особенностей использования аудитивных умений (Г.В. Рогова, Я.М. Колкер, Н.В. Елухина, Валетт).

Как говорилось ранее, в рамках личностно-деятельностного подхода И.А. Зимняя разработала трехуровневую структуру аудирования, к которой позднее педагоги-психологи добавили еще три уровня восприятия звучащей речи на слух (табл. 1).

Таблица 1

Уровень	Описание
Побудительно-мотивационный	Цель восприятия иноязычной речи
Аналитико-синтетический	Осмысление воспринятой информации на основе имеющегося у слушающего опыта
Исполнительный	Выполнение сложных логических операций
Сенсорный	Восприятие звуков
Перцептивный	Восприятие слов
Смысловой	Восприятие содержания текста

Таким образом, аудирование представляет собой многоуровневый процесс, включающий несколько умственных операций по целенаправленному восприятию и пониманию иноязычной речи на слух. Здесь стоит сделать акцент на том, что аудирование как вид речевой деятельности предполагает одновременное восприятие и понимание речи на слух. Поскольку установление смысловых связей между озвучиваемыми словами, переработка информации и понимание смысла сообщения предполагает наличие определенных аудитивных навыков, аудирование считается активным когнитивным процессом.

В настоящее время в специализированной литературе можно найти описание целого многообразия различных аудитивных умений, поэтому для достижения поставленных задач следует рассмотреть их таксономию.

В достаточно большом количестве исследований аудитивные умения рассматриваются с точки зрения ***двухэтапного подхода***, предполагающего деление процесса аудирования на две части: извлечение лингвистической информации и ее дальнейшее использование в коммуникативных целях. Представители двухэтапного подхода делятся на две группы: сторонники принципа «снизу вверх» (Г.В. Рогова, Я.М. Колкер [5]) и сторонники принципа «сверху вниз» (Н.В. Елухина [6]). Первые выделяют среди аудитивных умений фонетические умения аудирования, грамматические умения аудирования, умение понимать воспринимаемую звуковую цепь, умение аудирования диалогической речи. При подходе «сверху вниз» первостепенное значение имеет умение выделять смысловой центр фразы, отделяя основную информацию от второстепенной и разделяя текст на смысловые куски.

Таблица 2

Результаты исследования

№ задания	Аудитивный навык	Аудиотекст 1		Аудиотекст 2	
		Ш	С	Ш	С
1.	Определение темы аудиотекста	10	10	10	10
2.	Выделение главной мысли аудиотекста	10	10	9	10
3.	Разделение текста на смысловые куски	9	10	8	9
4.	Распознавание ключевых лексических единиц	9	9	8	10
5.	Определение причинно-следственной связи	8	10	7	9
6.	Критическое отношение к содержанию текста	7	8	6	8
7.	Определение коммуникативного намерения говорящего	5	8	5	7

Источник: составлено автором

Представители ***когнитивного подхода*** (Валетт) фокусируются на образовательных целях и получении прогресса в уровне овладения процессом аудирования. Следовательно, когнитивный подход предполагает последовательное развитие у обучающихся механических умений, связанных с различием двух и более звуков, лингвистического прогнозирования и критического отношения к содержанию текста, предполагающего его анализ в контексте стиля и тона общения.

В рамках **коммуникативного подхода** (Аткен, Вейр, Г.Д. Браун) акцент делается на выработке навыков по использованию языка в различных коммуникативных ситуациях [7]. Поэтому значение имеют умения, связанные с пониманием лексики, синтаксических образцов, характерных для устной речи, со способностью корректно определить говорящего и его отношение к предмету беседы (экстралингвистические умения).

Рассмотренные выше подходы основаны на теоретических представлениях, поэтому отдельно стоит также выделить эмпирический подход (Г. Бак), фундаментом которого выступают эмпирические исследования [8]. К выделяемым аудитивным умениям в рамках эмпирического подхода относят паралингвистические навыки: умение обрабатывать быструю речь, текст с высокой лексической плотностью, сложной структурой и большим объемом, а также умение делать выводы из текста.

Если сравнить и обобщить все подходы, то можно выделить следующие укрупненные подгруппы аудитивных умений: фонетические, лингвистические и грамматические умения, умения, связанные с определением цели аудирования, с учетом коммуникативной ситуации, социально-культурного контекста и психологических факторов.

В исследовании участвовало 10 школьников одиннадцатого класса и 10 студентов неязыковых специальностей первого года обучения, изучающие английский язык на уровне B2. Педагогический эксперимент проводился в рамках двух практических занятий (школьный урок и образовательный семинар в неязыковом вузе).

Для проведения исследования были выбраны два разных по тематике аудиотекста, при работе с которыми проведены три группы упражнений: предтекстовые, прослушивание и послетекстовые упражнения. Такого деления при обучении аудированию придерживаются многие методисты.

Перед прослушиванием первого аудиотекста школьникам и студентам был представлен иллюстративный материал для подготовки восприятия и определения его тематики. Назначение такого подготовительного упражнения состоит, прежде всего, в том, чтобы устранить трудности лингвистического и психологического характера у обучающихся, которые мешают сосредоточить внимание на восприятии содержания на слух.

Затем с обучающимися было проведено обсуждение этих фотографий. Такой этап в специализированной литературе называется лингвистическим прогнозированием на основе предварительного вербального восприятия содержащейся в аудиотексте информации. Лингвистическое прогнозирование или, как его иначе называют, языковая догадка позволяет учащимся воспринимать и принимать смысловую структуру текста, поэтому его необходимо развивать на всех этапах.

Далее учащимся был непосредственно включен сам аудиотекст, после которого предложены следующие задания (упражнения):

1) определите тему аудиотекста;
2) выделите главную мысль;
3) разделите текст на смысловые куски;
4) напишите ключевые слова (словосочетания) аудиотекста с их транскрипцией;
5) соотнесите содержание аудиотекста с последовательностью картинок;
6) охарактеризуйте отношение говорящего к своим словам;
7) определите коммуникативное намерение говорящего (что он хотел сказать своей речью);

Указанные задания направлены на оценку различных аудитивных умений, владение которыми позволяет воспринимать и понимать иноязычную речь. Поскольку обучение аудированию предполагает поэтапное формирование умений для работы с аудиоматериалом, содержание упражнений было определено последовательностью становления речевых навыков и порядком нарастания языковых трудностей при прослушивании аудиотекстов. На выполнение всех заданий было отведено 40 минут.

Второй аудиотекст школьники и студенты прослушали без предварительного просмотра иллюстративного материала, после чего выполнили аналогичные задания.

Результаты исследования представлены в табл. 2, в которой указаны числа, обозначающие количество обучающихся, успешно справившихся с каждым заданием.

Как можно увидеть по табл. 2, в целом студенты лучше справились с предложенными заданиями, чем школьники. Сравнение результатов по двум аудиотекстам показывает, что просмотр иллюстративного материала до прослушивания позволяет точнее выполнить все упражнения.

Все учащиеся с одинаковым успехом справились с заданиями на определение темы аудиотекста и выделение его главной мысли. Наибольшие затруднения у всех респондентов ожидаемо возникли при выполнении заданий № 6 и № 7, где нужно было определить отношение говорящего к своим словам, а также коммуникативное намерение говорящего. Другими словами, у обучающихся плохо развиты пара- и экстралингвистические навыки понимания иноязычной речи, которые позволяют осуществлять переработку информации, релевантной для конкретной ситуации устного перевода.

Это можно объяснить тем, что в процессе прослушивания обучающиеся в первую очередь концентрируются на предложениях, которые нужно успеть перевести в уме, а сам социопсихологический контекст речи отходит на второй план. Чтобы повысить сосредоточенность учащихся на эмоционально-оценочных элементах аудиотекста и на коммуникативной ситуации, необходимо создать правильную мотивационную установку, озвучив задание к аудированию на предтекстовом.

Для индивидуализации процесса развития аудитивных навыков со всеми обучающимися необходимо сначала обсудить трудности, возникающие в процессе аудирования, а затем ознакомить их с различными стратегиями аудирования (табл. 3), чтобы каждый смог выбрать наиболее подходящую для своего уровня владения аудитивными навыками [9].

Таблица 3

Соотношение аудитивных умений и стратегий аудирования

Стратегия аудирования	Частные умения
Стратегия полного понимания	– определение логики событий и причинно-следственных связей; – опора на фоновые знания в процессе декодирования информации; – фиксация всех деталей; – прогнозирование дальнейшего развития темы
Стратегия понимания общего содержания	– выделять главную мысль текста; – опускать незнакомые слова, несущественные для понимания; – опираться на вводную лексическую информацию (заголовок, список ключевых слов)
Стратегия выборочного понимания	– в процессе прослушивания составлять себе схемы, представлять получаемую информацию графично; – выделять факты и отделять главные факты от второстепенных; – распознавание слов и отдельных структур; – вероятностное прогнозирование

Источник: составлено автором

Со школьниками лучше всего тренировать стратегии понимания общего содержания и выборочного понимания («снизу – вверх»), тогда как со студентами сразу необходимо практиковать стратегии полного понимания, базирующиеся на подходе («сверху – вниз»).

Исследование показало, что в целом при обучении необходимо делать акцент на развитии умений, рассмотренных в рамках коммуникативного подхода и связанных со способностью корректно определить намерение говорящего и его отношение к предмету беседы. Другими словами, система обучения аудированию должна включать также социальную и когнитивную составляющие процесса восприятия иноязычной речи на слух.

Интересный подход к формированию аудитивных навыков с использованием аутентичных материалов радиопередач информационных жанров предлагают французские педагоги. В его основе лежит акцент на звуковом оформлении сообщения для получения дополнительной информации без погружения в подробности сказанного [10].

Помимо подбора упражнений, необходимо грамотно подбирать материал для аудирования для каждой аудитории слушателей, учитывая темп речи и количество сложных слов. При выборе более простого для восприятия текста обучающиеся смогут сфокусироваться на понимании целей и социально-поведенческих характеристиках говорящего. Одним из современных ресурсов для развития аудитивных навыков являются музыкальные видеоклипы или рекламные ролики, где текст сопровождается видеорядом с определенными сюжетными модулями. Такие материалы для аудирования активно воздействуют на эмоциональное восприятие и снимают определенные лексические трудности. В целом видеоаудирование способствует повышению познавательного интереса обучающегося. Более того, при использовании видеоматериалов страноведческого характера можно реализовать межкультурный подход к обучению.

Таким образом, полное понимание иноязычной речи требует от слушающего владения целым спектром аудитивных умений. Система упражнений по развитию аудитивных умений включает три группы упражнений: предтекстовые, речевые и контролирующие (послетекстовые), поэтому при обучении аудированию необходимо грамотно выстроить последовательность заданий с их градацией по уровню сложности. Как показало исследование, и школьники, и студенты имеют развитые фонетические умения и грамматические умения аудирования, а также могут разделять текст на смысловые куски, но не всегда могут идентифицировать внеязыковую социальную действительность.

Наибольшие трудности у обучающихся возникли при выполнении упражнений на определение социопсихологического контекста и коммуникативных намерений говорящего. Точность определения внеязыковой социальной действительности связана не только со знанием иностранного языка, но и с когнитивными способностями и эмоциональным интеллектом учеников, поэтому для преодоления возникших трудностей преподавателю необходимо максимально способствовать формированию экстралинвистических навыков как за счет соответствующих упражнений, так и путем формулирования четкой мотивационной установки, грамотного подбора материалов для аудирования.

Библиографический список

1. Лупиногина Ю.А. Особенности обучения аудированию студентов неязыковых вузов. *Символ науки*. 2016; №1-2: 95–107.
2. Кочкина З.А. Аудирование: что это такое? *Иностранные языки в школе*. 1964; № 5: 14–18.
3. Пассов Е.Н., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*: методическое пособие. Москва: Русский язык. Курсы, 2010.
4. Щукина И.В. *Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
5. Колкер Я.М., Устинова Е.С. *Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи. *Иностранные языки в школе*. 1996; № 5: 13–15.
7. Brown H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. A Pearson Education Company, 2001.
8. Buck G. *Assessing Listening*. Cambridge University Press, 2004.
9. Загорулько Н.А. Инновационные стратегии аудирования как условие оптимизации иноязычного образовательного процесса. *Английский язык. Все для учителя*. 2016; № 2 (50): 2–8.
10. Колексова Е.М., Зеленина Л.Е. Упражнения, направленные на обучение студентов неязыкового вуза аудированию иноязычных текстов. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 6: 62–68.

References

1. Lupinogina Yu.A. Osobennosti obucheniya audirovaniyu studentov neyazykovyh vuzov. *Simvol nauki*. 2016; №1-2: 95-107.
2. Kochkina Z.A. Audirovanie: chto `eto takoe? *Inostrannye yazyki v shkole*. 1964; № 5: 14-18.
3. Passov E.N., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoĭ teorii i tehnologii inoyazychnogo obrazovaniya*: metodicheskoe posobie. Moskva: Russkiĭ yazyk. Kursy, 2010.
4. Schukina I.V. *Metodika postroeniya mnogourovnevoj modeli obucheniya audirovaniyu v sisteme professional'noj podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
5. Kolker Ya.M., Ustinova E.S. *Obuchenie vospriyatiyu na sluh anglijskoj rechi: Praktikum*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
6. Eluhina N.V. Obuchenie slushaniyu inoyazychnoj rechi. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1996; № 5: 13-15.
7. Brown H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. A Pearson Education Company, 2001.
8. Buck G. *Assessing Listening*. Cambridge University Press, 2004.
9. Zagorul'ko N.A. Innovacionnye strategii audirovaniya kak uslovie optimizacii inoyazychnogo obrazovatel'nogo processa. *Anglijskij yazyk. Vse dlya uchitelya*. 2016; № 2 (50): 2-8.
10. Koleksova E.M., Zelenina L.E. Uprazhneniya, napravlennye na obuchenie studentov neyazykovogo vuza audirovaniyu inoyazychnyh tekstov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 6: 62-68.

Статья поступила в редакцию 28.03.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-210-213

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*

VIDEO MATERIALS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO NON-LINGUISTIC STUDENTS. The article is devoted to analyzing a problem of training qualified, self-motivated and competitive specialists in the internal and global labor market. The paper stresses that it is important to use practical skills rather than theoretical knowledge of a foreign language in the modern world. The author evaluates videos as a tool for teaching a foreign language to non-linguistic students. The focus is also made on the fact that due to the low level of motivation for language learning, as well as the curriculum peculiarities for the foreign language learning program, non-linguistic students often acquire formal knowledge that is not used in the future. The article singles out different points of views on the potential of using video materials, highlighting the main advantages and disadvantages of them in the process of teaching foreign languages at non-linguistic universities. Long-term problems can be solved by modifying the training program for new pedagogical personnels, improving the current teachers' qualifications and revising the curriculums for the foreign language learning program at non-linguistic universities.

Key words: **non-linguistic students, communicative competence, foreign language teaching methodology, authentic videos, innovative educational technologies, foreign language 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*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки квалифицированных и мотивированных кадров, конкурентных на внутреннем и глобальном рынке труда. В современном мире важно не теоретическое знание иностранного языка, а навыки его реального применения на практике. В качестве исследовательской задачи автором была предпринята попытка оценить видеоматериалы как техническое средство для обучения иностранному языку студентов ней-

зыковых специальностей. Отсутствие высокой мотивации к приобретению знаний в области иностранного языка и ограниченное количество часов в учебной программе являются основными причинами получения студентами формальных знаний, не имеющих дальнейшего практического применения. В статье приведен анализ различных точек зрения относительно возможности использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку, определены преимущества и недостатки их интеграции в процесс обучения студентов неязыковых специальностей. Проблемные аспекты в долгосрочной перспективе могут быть разрешены за счет изменения программы подготовки новых педагогических кадров, повышения квалификации преподавателей и переработки учебных программ по иностранному языку для неязыковых вузов.

Ключевые слова: **студенты-нелингвисты, коммуникативная компетенция, методика преподавания иностранных языков, аутентичные видеоматериалы, инновационные образовательные технологии, обучение иностранному языку**

Процесс глобализации в сфере высшего образования, развитие и расширение международных контактов открывают огромные возможности для студентов и выпускников вузов. Названная тенденция определяет необходимость высокого уровня владения иностранным языком в качестве одного из ключевых навыков квалифицированного специалиста. Внедрение профессионально ориентированного подхода к организации учебного процесса признается наиболее приоритетным направлением развития современного образования. В сложившихся обстоятельствах неязыковые вузы концентрируют внимание на необходимости достижения уровня владения иностранным языкам, достаточного для применения в будущей профессиональной деятельности студентов.

Глобальная цифровизация различных направлений деятельности повышает значимость информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранному языку, позволяющих выстраивать эффективное взаимодействие между студентами и преподавателями посредством применения следующих инструментов: дистанционное образование, онлайн-курсы и лекции, тренажеры и симуляторы профессиональной деятельности. Таким образом, происходит оптимизация процесса обучения, а также мотивация студентов к образовательной деятельности.

Актуальность работы обусловлена тем, что методы и приемы обучения иностранному языку, основанные на применении веб-технологий, все чаще включаются в образовательные программы неязыковых вузов. В развитии языковых компетенций видеоматериалы могут играть значительную роль. Фильмы создают контекст, позволяющий студентам лучше понять язык и его культурный фон, и способствуют более легкому и интересному изучению иностранного языка.

Целью данной статьи является анализ эффективности использования разнообразных видеоматериалов в качестве технического средства обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

Основные задачи работы – определить особенности изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей, выделить ключевые преимущества использования ИКТ в учебном процессе, а также сформулировать наиболее перспективные направления будущих исследований.

Практическая значимость настоящего исследования состоит в возможности использования полученных выводов в учебном процессе преподавателями иностранных языков вузов неязыкового профиля. Методические рекомендации по использованию видеоматериалов в образовательном процессе могут способствовать эффективному формированию и развитию коммуникативных навыков, а также повышению мотивации и познавательной деятельности студентов неязыковых специальностей.

Теоретическая значимость работы заключена в подтверждении имеющихся данных о пользе внедрения видеоматериалов в процесс преподавания иностранных языков в неязыковых вузах.

Научная новизна настоящего исследования состоит в недостаточно полном рассмотрении профессиональным сообществом вопроса об эффективном применении видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в вузах неязыкового профиля и отсутствии методических рекомендаций, содержащих четкие требования по их использованию в образовательном процессе.

Результаты ряда современных исследований демонстрируют недостаточную изученность вопросов, связанных с особенностями преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Среди основных трудностей и недостатков организации обучения иностранным языкам в данных вузах стоит отметить ограниченный объем программы, традиционную методику, низкий уровень мотивации студентов. Проблемы мотивации обучающихся [1] связаны, на наш взгляд, как с отсутствием базовых знаний языка (недочеты современной школьной программы, смена иностранного языка после поступления в вуз и дефицит мотивации), так и с непониманием возможности применения полученных знаний (отрыв образовательной программы от реалий профессиональной коммуникации). Преобладание традиционных программ и методик преподавания, которые ориентированы на преподавателя как основного источника знаний и центра образовательного процесса, являются профессиональной проблемой не только для самих преподавателей, но и для студентов. Преподаватель становится практически единственным источником лингвистической, социокультурной и иной информации по предмету. Кроме того, это ограничивает возможности развития студентов – русскоязычный преподаватель зачастую имеет только традиционное образование без языковой практики с носителями языка, что вместе с сильным влиянием родного языка формирует яркий специфический акцент. Вне иноязычной среды оценить и скорректировать свое произношение преподавателям достаточно сложно, в связи с этим имеющийся акцент воспроизводится и студентами. Возвращаясь к проблеме преобладания традиционных методик и программ обучения, стоит подчеркнуть, что это создает высокую загруженность преподавателей при подготовке и проведении занятий, студенты, в свою очередь, выполняют объемные домашние задания. Рассмотренные факторы оказывают существенное влияние на мотивацию и вовлеченность обеих сторон образовательного процесса, формируют негативную формальную атмосферу на занятиях, что создает коммуникативные барьеры и снижает эффективность обучения. Трансформации, происходящие в современном мире, а также экономические изменения и новые требования рынка труда становятся предпосылками для модификации текущей российской системы образования с целью соответствия ее новым реалиям. В настоящее время от выпускников высших и средних профессиональных учебных заведений требуются не просто формальные знания, гораздо важнее реальные навыки и компетенции, с помощью которых можно осуществлять эффективную коммуникацию и профессиональное взаимодействие в любой иноязычной стране. Также значимую роль в успешной профессиональной деятельности на международном рынке труда играет способность и мотивация к обучению иностранному языку в течение всей жизни. Кроме того, развитые профессиональные компетенции и навыки «живой» коммуникации – способ успешно представлять свою страну на внешнем рынке труда.

В процессе получения знаний одним из основных факторов успеха является наличие сильной и устойчивой личной мотивации. Для студентов как представителей молодежи фильмы, сериалы, шоу и короткие ролики являются привычной и уже неотъемлемой частью жизни. На основании этого предполагается, что использование любых видеоматериалов на занятиях по иностранному языку может стать предпосылкой к повышению мотивации студентов-нелингвистов, их вовлеченности в образовательный процесс, а также снизит нагрузку на преподавателя и сменит направленность образовательного процесса с ведущей роли преподавателя на самостоятельную мотивированную работу студентов. Как уже упоминалось ранее, в неязыковых вузах выделяется мало часов на прохождение учебной программы, в связи с этим часто используются такие аргументы: видеоматериалы, применяемые в аудитории, не смогут дать студентам возможность практиковать язык, а также фильмы и иные видеоматериалы не являются серьезным инструментом при изучении иностранного языка. На наш взгляд, напротив, развлекательный характер видеоматериалов может сделать их эффективным инструментом за счет легкости восприятия и вовлеченности языковой группы. Обучающие фильмы являются ценным ресурсом и методом при изучении иностранного языка в вузах неязыкового профиля, т. к. демонстрируют реальные модели общения носителей языка, их акцента, интонаций и поведения. Кроме того, видеоматериалы, особенно аутентичные, отражают множество социокультурных аспектов, которые важно освоить для успешной интеграции в незнакомую языковую среду. Традиционные программы и учебники, сборники текстов и иные привычные учебно-методические материалы не предоставляют такой возможности.

Просмотр фильма – способ изучать иностранный язык в контексте и знакомиться с реальной жизнью, современной повседневной или профессиональной лексикой; видеоматериалы также ценны для аудирования, повышая способность студентов справляться с восприятием различных диалектов и акцентов. Фильмы на иностранных языках дают возможность получить опыт культурного разнообразия, поскольку они часто фокусируются на различных социальных и политических аспектах жизни. Одним из основных разделов традиционной программы является аудирование, зачастую аудиоматериалы учебно-методических комплектов подготовлены русскоязычными специалистами (наличие акцента, отсутствие живой лексики и интонаций). Развитие речевого слуха и слуховых навыков с помощью аутентичных видеоматериалов гораздо эффективнее, они позволяют услышать живую речь носителя языка и лучше понять особенности национальной культуры. Стоит отметить, что при подготовке к занятиям с аутентичными видеоматериалами большая ответственность лежит на преподавателе, который должен серьезно подойти к отбору учебного материала. Основными критериями являются информативность, доступность для понимания иноязычной речи студентами с разными уровнями языковой подготовки, также преподаватель должен подготовить необходимые условия для усвоения новой информации: региональные и культурные особенности, профильная терминология и новая лексика. Все это поспособствует эффективному знакомству с живой речью, лингвистическими конструкциями, социокультурными аспектами языка, а также обеспечит вовлеченность студентов в процесс обучения [2]. В результате использования фильмов в процессе обучения уровень знаний студентов-нелингвистов, изучающих иностранный язык, выше, чем у тех, кто обучался с использованием традиционных методов обучения. Результаты ряда исследований показывают, что при использовании аудиоматериалов учащиеся помнят одну четвертую часть изученного материала. Если информация визуальная, то студенты могут вспомнить 30–35%, а при объединении данных аудио- и визуальных материалов они помнят до 50% информации. В случае если студент принимал активное участие

в процессе обучения (высокий уровень мотивации и вовлеченности), около 75% услышанной и увиденной информации сохраняется в долгосрочной памяти [3]. Различные средства информации предоставляют человеку разнообразные системы символов. Данная система вызывает когнитивные процессы, что приводит к многообразным моделям преподавания, следовательно, важен выбор средств обучения для синергетического использования обоих полушарий мозга человека. Фильмы одновременно воздействуют на органы чувств и когнитивные каналы. Например, речь подкрепляется визуальными элементами, которые облегчают понимание диалогов и сюжета. Аудиовизуальные технологии упрощают процесс понимания учебного материала по причине задействования двух каналов восприятия информации – аудиального и визуального.

В случае если видеофильм является приложением к учебно-методическому комплекту, преподаватель может его использовать в процессе обучения, однако материалы, которые изначально создавались не с учебными целями, считаются более эффективными способами погружения в новую языковую среду, так как служат примерами реальных коммуникативных ситуаций, а некоторые из них являются аутентичными ресурсами, которые были адаптированы специалистами-методистами для преподавания иностранного языка. Видеоматериалы позволяют достичь основной цели изучения иностранного языка – формирование и развитие коммуникативной компетенции учащихся, а именно – изучить особенности языка через погружение в реальную культуру носителей языка и разнообразие представленных учебных материалов, что позволяет индивидуализировать процесс обучения и повысить личную мотивацию. В курсе иностранного языка неязыкового вуза видеоматериалы дают возможность студентам изучать не только целевой язык и его культуру, но и новые слова, термины и фразеологизмы, а также их правильное использование – деятельность, которая не может быть достигнута при традиционном подходе обучения. Видеоматериалы являются средством знакомства с живой иноязычной речью, а визуальная сопровождающая дает возможность углубиться в понимание изучаемого языка. Все визуальные элементы усиливают восприятие вербального сообщения, а также позволяют поддерживать мотивацию и вовлеченность студентов на высоком уровне.

Видеоматериалы могут повысить разнообразие учебных заданий и упражнений, применяемых в курсе иностранного языка в вузах неязыкового профиля. Следовательно, художественный фильм или интервью могут использоваться как для аудирования, так и для чтения (например, отключение видео и использование исключительно субтитров). Кроме того, видеоматериалы являются отправной точкой для таких заданий, как групповая дискуссия и работа в парах. Студенты могут воспроизводить диалоги из просмотренных видео с сохранением акцента, мимики и интонации носителей языка. Преподаватель, в свою очередь, должен организовать урок с использованием кинофильма, предоставив студентам возможность посмотреть его на языке оригинала вместе с субтитрами. Следующий шаг – обсуждение содержания фильма, которое имеет большое значение, так как оно напрямую влияет на понимание речи учащихся. После обсуждения преподаватель должен дать студентам письменное задание – короткое эссе о фильме: учащимся предлагается написать о своих впечатлениях относительно просмотренного фильма. Метод интеграции фильмов и телесериалов в преподавании иностранного языка в неязыковых вузах можно использовать в междисциплинарных целях, а также интегрировать в программу дистанционного обучения.

Выбор фильма – один из наиболее значимых этапов организации учебного процесса в неязыковом вузе по причине необходимости подбора материала, подходящего для конкретной аудитории. Фильмы, которые достаточно легко понять, приносят студенту удовлетворение, вселяют некоторую уверенность в том, что он может понять иностранный язык и побуждают прилагать больше усилий в изучении языка. Кроме того, для студентов неязыковых специальностей важно изучение профильной терминологии и необходимых речевых моделей. Для просмотра фильма по конкретной тематике подготовительным этапом может стать формирование глоссария из терминов данного фильма. Для студентов с разным уровнем языковых знаний и подготовки сложность упражнений и их вариативность могут подбираться индивидуально в диалоге с преподавателем. Слабым группам достаточно будет выполнить упражнения с воспроизведением сценарного текста как с наличием фонового звука оригинального видео, так и с беззвучным режимом. Студентам с высоким уровнем языковой подготовки могут быть предложены упражнения по синхронному переводу диалогов на родной язык с сохранением смысла и его интерпретации с учетом различий в лексических конструкциях и построении фраз.

Просмотр видеоматериалов способствует формированию среды познавательной деятельности и повышает степень концентрации внимания студентов. Помимо вариантов с просмотром и анализом готовых видеоматериалов студенты с высоким уровнем подготовки могут создать собственные видеоролики на иностранном языке. Все это позволяет улучшить психологический климат в коллективе, простимулировать групповую работу и проявление творческих способностей, поспособствовать развитию устойчивых навыков диалога и полилога, а также создать более естественную среду использования иностранного языка. Зачастую у студентов неязыковых вузов, обучающихся по традиционной программе, возникают сложности при необходимости использования иностранной речи в реальных ситуациях, так как данная программа практически не подразумевает развития навыков общения. Использование видеоматериалов в качестве фундамента для изучения языка повышает эффективность как устного, так и письменного общения, позволяет избавиться от психологического страха и зажимов при необходимости общения на иностранном языке. Стоит отметить, что использование ИКТ как неотъемлемой части профессиональных компетенций выпускников неязыкового профиля является очень важным преимуществом. Однако главное преимущество создания студентами видеофильмов на занятиях по иностранному языку состоит в организации индивидуально-ориентированного учебного процесса, учитывающего и сознательно использующего индивидуальные когнитивные, эмоциональные и личностные особенности студентов. Студенты неязыковых вузов испытывают определенные трудности с изучением иностранного языка. Одной из ключевых проблем является ограниченное количество учебных часов, выделенных на изучение иностранного языка. К сожалению, навыки самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку развиты недостаточно, а слабая школьная база и низкий уровень личной мотивации сводят эффективность курса к нулю. Учитывая то, что изучение иностранного языка – непрерывная задача, и она не завершается после окончания вуза, важно, чтобы учащиеся имели личную мотивацию к изучению языка, а также навыки и инструменты для повышения собственных языковых компетенций [4].

Первым шагом к внедрению использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку является обеспечение учебного заведения необходимыми материалами и техническим оборудованием. Несмотря на обеспеченность большинства учебных заведений необходимыми техническими средствами, изучаемая нами методика применяется лишь в некоторых вузах, что может быть связано с тем, что традиционные программы иностранного языка в неязыковых вузах весьма консервативны и нуждаются в постепенном, но коренном изменении. Кроме того, для успешного использования видеоматериалов на занятиях со студентами преподаватель должен обладать соответствующими компетенциями для подготовки специалистов требуемого уровня, необходимо также пересмотреть программы подготовки преподавателей иностранного языка. Что касается методологических и психологических проблем, то подготовительные упражнения перед занятием (просмотр фильма, подготовка вопросов, набор, печать и копирование вопросов) занимают много времени и сил преподавателя.

Раскрывая аспект доступности и разнообразия видеоматериалов для образовательных целей, стоит привести примеры видеосервисов. Так, одной из наиболее известных видеоплатформ является TED, где представлена коллекция из более чем 4 200 видеолекций на 115 языках – выступления от политиков и ученых до комиков и актеров (более 100 тематических категорий) со средней длительностью роликов менее 18 минут. Также представлен раздел TEDx Talks – выступления спикеров перед местной аудиторией на темы от политики до растениеводства. Также известным видеохостингом с большим количеством разнообразного контента является Ютьюб, имеющий отдельный раздел «Обучение», включающий подборки тематических видео. Кроме того, возможность включать субтитры поверх видео позволяет смотреть художественные фильмы, новостные сводки и иные видео с параллельным изучением речевых конструкций. Большинство студентов, участвовавших в исследовании, согласились с тем, что использование Ютьюб для изучения новой лексики обеспечивает «привлекательную и интересную учебную среду» и что это мотивирует их учиться лучше. Включение видеороликов в учебный процесс привлекает (73%) и приносит удовольствие (77%). Использование видеоматериалов обеспечивает мотивацию студентов, потому что это технология современной культуры. Результаты показывают, что студенты данного исследования считают Ютьюб полезным для изучения и запоминания новой лексики (71%) [5].

Среди российских проектов в качестве примера можно привести образовательный портал UniverTV, в коллекции которого множество видеолекций и кратких роликов на основные образовательные темы с разделением на три категории сложности – для школьников, любознательных (средний уровень), студентов и специалистов. Своими целями портал видит улучшение доступности новых форм обучения (дистанционное, асинхронное, непрерывное); укрепление культурных связей и помощь в получении образования русскоязычным гражданам за рубежом с сохранением культурного наследия, традиций и высокого качества российского образования. Все описанные ресурсы могут быть значимым инструментом для студентов неязыковых специальностей при изучении иностранного языка как базового уровня, так и профильного. Помимо указанных видеосервисов, доступно большое количество онлайн-кинотеатров с коллекцией художественных фильмов и иных роликов на разных языках.

Преимущества использования видеоматериалов разнообразны и представлены широким списком – эффективность информации за счет нескольких каналов восприятия и высокой мотивации студентов, обращение к «реальному» языку (современные разговорные конструкции, живая лексика и грамматика, изучение диалектов и акцентов, мимики носителей), изучение социокультурных аспектов, подготовка к профильной деятельности, доступность видеосервисов и возможность заниматься удаленно, а также перспектива непрерывного образования. Проблемные аспекты, в свою очередь, связаны с вопросами компетенции преподавателей и организации учебной программы. Современные тенденции языкового образования подчеркивают необходимость совершенствования методического обеспечения учебного процесса посредством формирования методических пособий по использованию видеофильмов в практике неязыковых вузов. Работа с видеоматериалами позволяет студентам вне зависимости от уровня

владения иностранным языком повысить мотивацию к освоению материала посредством применения прогрессивных методов преподавания.

Подводя итог, отметим, что использование ИКТ способствует повышению качества образовательного процесса в неязыковых вузах и предоставляет возможность реализовать различные направления творческой деятельности.

Цель и задачи настоящей статьи были достигнуты: организация занятий по иностранному языку с использованием аудиовизуальных материалов оказывает положительное влияние на общий уровень мотивации и успеваемости студентов-нелингвистов и способствует эффективному развитию коммуникативной компетенции. В ходе работы были выделены значимые преимущества данного вида деятельности в образовательной программе вузов. Перспективными направлениями в использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку являются обновление программы подготовки преподавателей для развития соответствующих компетенций, а также пересмотр традиционных учебных программ для вузов неязыкового профиля. Выводы, описанные в работе, могут быть использованы профильными специалистами – преподавателями иностранных языков, а также методистами учебных программ как в вузах, так и в других учебных заведениях.

Библиографический список

1. Абрамова И., Ананьина А., Шишмолина Е. Challenges in Teaching Russian Students to Speak English. *American Journal of Educational Research*. 2013; № 1 (3), 99–103.
2. Петренко Л.А., Филиппов М.Н. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка. *Вестник науки и образования Северо-Запада России*. 2017; № 3 (3): 108–115.
3. Капсаргина С.А. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе. *Эпоха науки*. 2020; № 21: 197–199.
4. Чеснокова Н.Е. Обучение профессиональному иностранному языку студентов нелингвистических специальностей на основе видеоматериалов TED. Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. 2019; № 3 (25): 123–128.
5. Sari K.K. The advantages of using youtube in English teaching and learning Introduction. *KeyKannet*. Available at: https://keykannet.wordpress.com/2018/07/05/the-advantages-of-using-youtube-in-english-teaching-and-learning-introduction/

References

1. Abramova I., Anan'ina A., Shishmolina E. Challenges in Teaching Russian Students to Speak English. *American Journal of Educational Research*. 2013; № 1 (3), 99-103.
2. Petrenko L.A., Filippov M.N. Ispol'zovanie videomaterialov v prepodavanii inostrannogo yazyka. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*. 2017; № 3 (3): 108-115.
3. Kapsargina S.A. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *`Epoha nauki*. 2020; № 21: 197-199.
4. Chesnokova N.E. Obuchenie professional'nomu inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskih special'nostej na osnove videomaterialov TED. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. *Pedagogical Review*. 2019; № 3 (25): 123-128.
5. Sari K.K. The advantages of using youtube in English teaching and learning Introduction. *KeyKannet*. Available at: https://keykannet.wordpress.com/2018/07/05/the-advantages-of-using-youtube-in-english-teaching-and-learning-introduction/

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 373.3.035.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-213-216

***Shikanova A.N.**, senior teacher, Chuvash State University n.a. I. Ulyanov (Cheboksary, Russia) E-mail: anshik@list.ru*

THE WORK OF THE CLUB FOR YOUNGER STUDENTS AND PARENTS AS A FORM OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF FORMING THE VALUE ORIENTATIONS OF CHILDREN. The article considers pedagogical support as an effective method to form value orientations in modern pedagogical science. The article reveals essential characteristics of the educational phenomenon "a club for children and parents" as a form of pedagogical support for the formation of value orientations in younger students, which confirmed the effectiveness of this process; in substantiating the intergenerational connection between children and parents in the family and school, as a result of which the main values of patriotism are transmitted through living examples. The results of the experiment on pedagogical support for younger students and their parents testify to the effectiveness of pedagogical support in the work of the club for younger students and their parents, which is confirmed by an increase in the level of formation of value orientations among younger students in the experimental group.

Key words: **value orientations, club for parents and children, pedagogical support, elementary school, junior schoolchildren**

***А.Н. Шиканова,** ст. преп., Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, E-mail: anshik@list.ru*

РАБОТА КЛУБА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается педагогическое сопровождение как эффективный метод формирования ценностных ориентаций в современной педагогической науке. В статье раскрыта сущностная характеристика воспитательного феномена «клуб для детей и родителей» как формы педагогического сопровождения формирования у младших школьников ценностных ориентаций, подтвердившего эффективность данного процесса; в обосновании межпоколенной связи детей и родителей в семье и школе, в результате чего происходит передача главных ценностей патриотизма на живых примерах. Результаты проведенного эксперимента по педагогическому сопровождению младших школьников и их родителей свидетельствуют об эффективности педагогического сопровождения в работе клуба для младших школьников и их родителей, что подтверждено повышением уровня сформированности ценностных ориентаций у младших школьников в экспериментальной группе.

Ключевые слова: **ценностные ориентации, клуб для родителей и детей, педагогическое сопровождение, начальная школа, младшие школьники**

Перед школой и обществом в целом стоит важная задача по воспитанию будущего гражданина, способного жить и строить свое будущее и будущее своей страны на основе общечеловеческих и национальных ценностей. Актуальность темы исследования обусловлена изменениями, происходящими в обществе и предъявляемыми требованиями к образованию и воспитанию современного подрастающего поколения граждан нашей страны. Так, в указе Президента Российской Федерации Владимира Путина «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [1] рассматривается необходимость обращения к ценностям – одному из главных принципов государственной политики в области образования. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается важность воспитания «не только грамотного, но и культурного члена социума, который бережно относится к историческому наследию, природным богатствам и общественным ценностям» [2; 3].

Цель исследования заключается в разработке и реализации педагогической системы сопровождения работы клуба для младших школьников и их родителей в процессе формирования у детей ценностных ориентаций.

Для достижения цели исследования необходимо решение следующих задач:

1. На основе теоретического анализа научной литературы определить сущность метода педагогического сопровождения применительно к формированию у младших школьников ценностных ориентаций.
2. Обосновать воспитательный потенциал клуба для младших школьников и родителей, способствующий формированию у детей ценностных ориентаций на живых примерах патриотизма родителей и старших.
3. Провести экспериментальное исследование уровня сформированности ценностных ориентаций у младших школьников, проанализировать и обобщить полученные в ходе указанной работы данные.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии сущностной характеристики воспитательного феномена «клуб для детей и родителей» как формы педагогического сопровождения формирования у младших школьников ценностных ориентаций, подтвердившего эффективность данного процесса; в обосновании межпоколенной связи детей и родителей в семье и школе, в результате чего происходит передача главных ценностей патриотизма на живых примерах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что проведённое экспериментальное исследование вносит определенный вклад в формирование ценностных ориентаций младших школьников, расширяя формы работы по формированию данного качества путем организации педагогического сопровождения данного процесса. Материалы исследования могут быть использованы педагогами для организации процесса формирования ценностных ориентаций у младших школьников в воспитательной работе начальной школы, а также для разработки методических пособий и рекомендаций по данной проблеме.

В данной статье использованы следующие методы исследования: теоретические: анализ (научной литературы, практического опыта), синтез (создание единого проблемного поля исследования); эмпирические: основные (наблюдение, эксперимент), вспомогательные (анкетирование, анализ результатов деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта), методы обработки данных.

Базой исследования выбрана МБОУ СОШ № 22 им. Героя РФ Н.Ф. Гаврилова г. Чебоксары Чувашской Республики. В экспериментальном исследовании принимали участие 108 учащихся (по 54 ученика в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах) и их родители.

Сущность понятий «ценности» и «ценностные ориентации» находит отражение в трудах философов (Н. Бердяев, П. Флоренский, Н. Лосский, М. Бахтин и др.), социологов (М. Вебер, Р.Б. Парсонс и др.), педагогов (М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, И.Н. Емельянова, В.И. Загвязинский, А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин и др.) и психологов (Г. Мюнстенберг, А. Мейнонг, Дж. Дьюи, А. Маслоу, М. Рокич и др.).

В трудах ученых-педагогов «ценности» и «ценностные ориентации» определяются с позиции формирования личности. Так, Н.А. Кириллова рассматривает ценностные ориентации как «сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам» [4].

С точки зрения В.А. Сластенина, ценностные ориентации представляют собой «систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» [5].

Исходя из представленных определений, можно утверждать, что ценностные ориентации являются фундаментом, характеризующим личность и задающим стратегию ее дальнейшего развития, где сформированность ценностных ориентаций является показателем развития личности.

Важно отметить, что развитие личности ребенка в подростковом и юношеском возрасте зависит от сформированности ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте, поэтому особое значение в данном процессе имеет младший школьный возраст [6]. Младший школьный возраст является сензитивным периодом, ребенок открыт ко всему новому, эмоционален, впечатлителен, что обусловлено его возрастными особенностями. Семья играет для него важную роль в формировании системы ценностей, его ценностных ориентаций. Родители, братья, сестры, педагоги являются примером, имеют авторитетное мнение в вопросах понимания действительности, влияют на систему ценностей, закладывая понятия, которые будут основой жизни во взрослом возрасте.

Воспитанию личности будущего гражданина, формированию у него ценностных ориентаций как важной задачи современного общества способствует педагогическое сопровождение данного процесса.

По мнению исследователя Е.А. Александровой, педагогическое сопровождение «подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении» [7].

Под педагогическим сопровождением И.И. Калина, П.Г. Положевец, Е.И. Казакова понимают «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [8].

Таким образом, педагогическое сопровождение как целевой ориентир деятельности педагога в ходе формирования личности ученика представляет собой процесс консультирования, наблюдения, личностного участия, взаимодействия в различных жизненных ситуациях.

В качестве основных подходов к решению проблемы работы клуба для младших школьников и родителей как формы педагогического сопровождения в процессе формировании ценностных ориентаций рассматриваются следующие:

– аксиологический подход (раскрывает сущность понятия «ценностные ориентации» с точки зрения ее ценностной составляющей) [9];

– системный подход (позволяет разработать систему воспитательных мер, являющихся методологической основой воспитательного процесса по формированию ценностных ориентаций у младших школьников) [10];

– средовый подход (предполагает учебно-предметный комплекс внеурочной, информационно-цифровой среды);

– деятельностный подход включает культурно-досуговые мероприятия, экскурсии, создание детьми наглядных материалов, проведение мероприятий патриотической направленности);

– региональный подход (направлен на рассмотрение ценностных ориентаций сквозь призму проверенных временем этнокультурных духовных традиций педагогического образования, заложенных в заповедях народного воспитания, и востребованных в российском поликультурном образовательном пространстве) [11].

Для достижения цели исследования – реализации педагогического системы сопровождения работы клуба для младших школьников и их родителей в процессе формирования у детей ценностных ориентаций – организована работа клуба для детей и родителей «Мы – вместе».

Задачами клуба были:

1) формирование у младших школьников ценностных ориентаций в процессе взаимодействия родителей и детей;

2) повышение компетентности родителей в вопросах формирования ценностных ориентаций у младших школьников;

3) создание положительной среды общения во взаимодействии детей, родителей и педагога.

В рамках работы клуба разработан комплекс мероприятий, который состоял из двух модулей: «Я и моя семья» и «Я и моя Отчизна». Каждый модуль включал мероприятия различной направленности: культурно-оздоровительные, творческие, образовательные, познавательные (табл. 1).

Таблица 1

Перспективный план работы клуба для детей и родителей «Мы – вместе» на 2021/22 учебный год в экспериментальной группе

Месяц	*Мероприятие*
Модуль «Я и моя семья»	
Сентябрь	Заседание родительского клуба «Ценности семьи» Мастер-класс «Осенний букет» Родительская гостиная «Осенняя палитра» Совместный выезд на природу
Октябрь	Виртуальное посещение музея «Мамаев курган» Семейный конкурс – викторина «Моя семья – мое богатство» «Ценностные ориентации младших школьников»
Ноябрь	КВН «Моя мама» Семейный конкурс рисунков «Нарисую свою семью» Мастер-класс «Украшения из трубочек»
Декабрь	Интеллектуальная игра «Снежный ком» Мастер-класс «Игрушки на ёлочку» Новогодний квест Семинар для родителей и детей
Модуль «Я и моя Отчизна»	
Январь	Встреча с Героем РФ Н.Ф. Гавриловым Посещение музея боевой славы «Мы вместе, мы едины»
Февраль	Мастер-класс «Военный транспорт» «Папа может»: конкурс семейных команд «Чувашия – край ста тысяч песен» Игра «Разведчики»
Март	«Люблю тебя, моя Отчизна»: конкурс чтецов «Мы с бабушкой моей» Заседание «Что ценно для меня в этом мире?
Апрель	Мастер-класс «Сказочные животные» «Отчизна, ты любовь моя» «Моя малая Родина – Чувашия»
Май	«Герои моей семьи» Викторина «Вспомним о героях» Совместное возложение цветов к Вечному огню

Педагогическое сопровождение в рамках работы клуба заключалось в непосредственной работе с родителями и детьми, в установлении этапов в формировании ценностных ориентаций у младших школьников.

I. Подготовительно-диагностический. Выделение проблемы; определение целевых ориентиров деятельности по формированию ценностных ориентаций; работа с методической литературой; разработка материалов по исходной проблеме, составление сценариев мероприятий.

II. Практико-развивающий. Разъяснение проблемы формирования ценностных ориентаций в работе клуба родителям; ее информационная поддержка в непосредственном контакте через мессенджеры; обсуждение стратегии формирования ценностных ориентаций у младших школьников; привлечение родителей к участию в мероприятии; активизация деятельности детей; проведение совместных мероприятий.

Таблица 2

Результаты сформированности ценностных ориентаций в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, в %

Критерии сфомированности ценностных ориентаций	*Уровни сформированности ценностных ориентаций*			
	Экспериментальная группа		*Контрольная группа*	
	Входная диагностика	*Итоговая диагностика*	*Входная диагностика*	*Итоговая диагностика*
Мотивационный				
Низкий	57	22	56	53
Средний	34	29	33	35
Высокий	9	49	11	12
Когнитивный				
Низкий	67	27	64	58
Средний	27	33	31	33
Высокий	6	40	5	9
Деятельностно-практический				
Низкий	73	56	67	62
Средний	11	21	16	20
Высокий	16	23	17	18

III. Аналитический. Подведение итогов; обсуждение результатов с детьми и родителями; анализ эффективности действий по формированию ценностных ориентаций у младших школьников; мониторинг достижений; разработка путей коррекции при необходимости.

До и после проведения эксперимента была произведена входная и итоговая диагностики уровня сформированности ценностных ориентаций у младших школьников (использовались «Анкета исследования ценностных ориентаций» (М. Рокич), «Как я оцениваю себя сам» (Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн), «Диагностика отношения к жизненным ценностям» (методика Т.А. Фалькович)) в контрольной и экспериментальной группах, итоговая диагностика показала повышение уровня сформированности ценностных ориентаций у младших школьников экспериментальной группы по всем критериям, особенно по мотивационному и когнитивному. В то время в контрольной группе, как показала итоговая диагностика, повышение уровня сформированности ценностных ориентаций было незначительным (см. табл. 2 и рис. 1).

Из приведенной табл. 2 и рис. 1 видно, что уровень сформированности ценностных ориентаций в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, что свидетельствует о результативности педагогического сопровождения работы клуба для детей и родителей в процессе формирования у младших школьников ценностных ориентаций.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Формирование ценностных ориентаций в процессе патриотического воспитания опирается на решение проблем, стоящих перед современной школой, и удовлетворение требований современного российского общества и государства, в котором будут жить и работать сегодняшние дети на благо своего Отечества.

Результаты проведенного эксперимента по педагогическому сопровождению младших школьников и их родителей в экспериментальном классе свидетельствуют об эффективности данной формы организации, подтвердившей повышение уровня сформированности ценностных ориентаций у младших школьников в экспериментальной группе. Данный процесс представляет единство, преемственность и устойчивое развитие в ценностного самоопределения

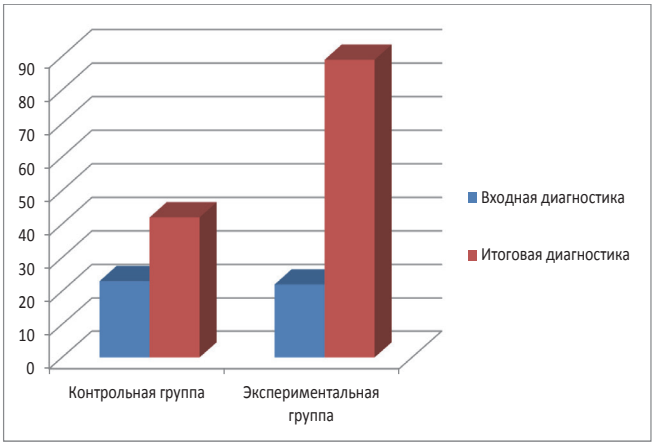


Рис. 1. Общий уровень сформированности ценностных ориентаций в контрольной и экспериментальной группах по результатам входной и итоговой диагностики, в %

«Я» обучающегося при передаче ценностей одного поколения другому. Воспитательный феномен «клуб для детей и родителей» как форма педагогического сопровождения подтверждает эффективность формирования ценностных ориентаций у младших школьников, обосновывает межпоколенную связь детей и родителей в семье и школе, в результате чего происходит передача главных ценностей патриотизма на живых примерах.

Перспективы дальнейшего исследования могут идти по пути разработки проблемы формирования ценностных ориентаций у младших школьников в проектной деятельности.

Библиографический список

1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Указ Президента Российской Федерации Владимира Путина. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, редакция от 02.07.2021 (с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 01.09.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *ФГОС начального общего образования.* Available at: https://fgos.ru/
4. Кириллова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников. *Вопросы психологии.* 2000; № 4. 29–37.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Общая педагогика*: Москва. ВЛАДОС, 2003.
6. Якунчев М.А., Карпушина Л.П., Карабанова О.Н. Формирование ценностей здоровья будущих педагогов средствами физкультурно-оздоровительной деятельности. *Теория и практика физической культуры*. 2021; № 2: 108–110.
7. Александрова Е.А. Форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде. *Сибирский педагогический журнал.* 2022; № 2: 30–43.
8. Калина И.И., Положевец П.Г., Казакова Е.И. Вызовы и перспективы личностно-развивающего образования. *Образовательная политика*. 2022; № 2 (90): 12–27.
9. Кирьякова А.В., Мороз В.В. Креативность сквозь призму аксиологии. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2021; № 2 (92): 10–20.
10. Шукшина Т.И., Кадакин В.В., Замкин П.В. Роль педагогического вуза в развитии системы дополнительного образования детей в регионе. *Гуманитарные науки и образование*. 2017; № 3 (31): 56–64.
11. Кузнецова Л.В. *Этнокультура в образовательном процессе современной школы.* Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021.

References

1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii Vladimira Putina. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ, redakciya ot 02.07.2021 (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupil v silu s 01.09.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *FGOS nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Available at: https://fgos.ru/

4. Kirillova N.A. Cennostnye orientacii v strukture integral'noj individual'nosti starshih shkol'nikov. *Voprosy psihologii* >. 2000; № 4. 29-37.
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Obschaya pedagogika*: Moskva. VLADOS, 2003.
6. Yakunchev M.A., Karpushina L.P., Karabanova O.N. Formirovanie cennostej zdorov'ya buduschih pedagogov sredstvami fizkul'turno-ozdorovitel'noj deyatel'nosti. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2021; № 2: 108-110.
7. Aleksandrova E.A. Formaty pedagogicheskogo soprovozhdeniya v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 2: 30-43.
8. Kalina I.I., Polozhevec P.G., Kazakova E.I. Vyzovy i perspektivy lichnostno-razvivayuschego obrazovaniya. *Obrazovatel'naya politika*. 2022; № 2 (90): 12-27.
9. Kir'yakova A.V., Moroz V.V. Kreativnost' skvoz' prizmu aksiologii. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2021; № 2 (92): 10-20.
10. Shukshina T.I., Kadakin V.V., Zamkin P.V. Rol' pedagogicheskogo vuza v razvitii sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v regione. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie.* 2017; № 3 (31): 56-64.
1. Kuznecova L.V. `*Etnokul'tura v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly.* Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2021.

Статья поступила в редакцию 26.03.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-216-218

Shuiskaya Yu.V., *Professor, Doctor of Sciences (Philology), Dean of Faculty of Journalism, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Drozdova E.A., *senior teacher, Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: drozdova_ea@pfur.ru*
Myltseva M.V., *senior teacher, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: myltseva-mv@rudn.ru*

INVOLVING NEURAL NETWORKS TO CONDUCT DEBATES IN A FOREIGN LANGUAGE AT THE ADVANCED STAGE OF LANGUAGE LEARNING. The article discusses prospects for using the ChatGPT neural network in teaching a foreign language, with a focus on conducting debates as one of the activities that develops speaking skills in a foreign language. Methodological recommendations are considered for using the potential of artificial intelligence to model a personality of an opponent – generating answers according to specified parameters. The capabilities of the neural network make it possible to fully use the real apperception base of native English speakers, as would happen in a real dialogue with real native speakers. The relevance of the use of neural networks in the practice of teaching a foreign language is due to the explosive growth of their popularity in the modern media space, as well as the lack of scientific research into this aspect of the use of artificial intelligence. It is predicted that the scope of application of neural networks will expand, including some spheres in the methodological aspect.

Key words: **foreign language teaching, debates, general apperception base, speaking practice, artificial intelligence, teaching methods**

Ю.В. Шуйская, *д-р филол. наук, проф., декан факультета журналистики Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Е.А. Дроздова, *ст. преп., Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: drozdova_ea@pfur.ru*
М.В. Мыльцева, *ст. преп., Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: myltseva-mv@rudn.ru*

ПРИВЛЕЧЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ К ПРОВЕДЕНИЮ ДЕБАТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

В настоящей статье рассматриваются перспективы использования нейронной сети ChatGPT в преподавании иностранного языка, в частности при проведении дебатов как одного из видов деятельности, развивающего навыки говорения на иностранном языке. Рассматриваются методические рекомендации по использованию возможностей искусственного интеллекта для моделирования личности оппонента – генерации ответов по заданным параметрам. Возможности нейронной сети позволяют задействовать в полной мере реальную апперцепционную базу носителей английского языка, как это происходило бы в реальном диалоге с настоящими носителями языка. Актуальность применения нейросетей в практике преподавания иностранного языка обусловлена взрывным ростом их популярности в современном медиапространстве, а также отсутствием научного исследования данного аспекта применения искусственного интеллекта. Прогнозируется расширение сферы применения нейронных сетей, в том числе в методическом аспекте.

Ключевые слова: **преподавание иностранного языка, дебаты, общая апперцепционная база, практика разговорной речи, искусственный интеллект, методика преподавания**

Проведение дебатов на иностранном языке традиционно считается одним из наиболее продуктивных инструментов развития практики разговорной речи. В то же время общение обучающихся из одной и той же группы представляется малопродуктивным в связи с тем, что они много коммуницируют на родном языке, имеют обширную общую апперцепционную базу и в целом мало способны к моделированию реальной коммуникативной ситуации дебатирования.

Для решения данной проблемы предлагается привлечь инструментарий нейронных сетей, который широко обсуждается в современном информационном пространстве. Нейросеть ChatGPT обладает способностью смоделировать собеседника с заданными биографическими данными и дискутировать с ним на определенную тематику. Важнейшим элементом дебатов является непредсказуемость аргументации противной стороны, которую призван обеспечить искусственный интеллект.

Цель нашего исследования – рассмотреть перспективы и возможности использования нейросетей (на примере нейросети, генерирующей тексты) в преподавании иностранного языка.

Задачи исследования:

– рассмотреть возможность использования нейросетей во время дебатирования на занятиях по иностранному языку;

– обобщить преимущества и недостатки использования генерирующей текст нейросети в ходе дебатирования;

– проанализировать потенциал нейронных сетей и дальнейшие перспективы их использования в отношении преподавания иностранного языка.

Новизна исследования определяется обращением к нейронным сетям в целях преподавания иностранного языка и развития речи обучающихся. Несмотря на бурно развивающиеся исследования нейронных сетей в отечественной и зарубежной науке, обобщение практики использования их в этом качестве пока отсутствует, и настоящее исследование призвано ликвидировать данную лакуну.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в анализе инструментария искусственного интеллекта в отношении преподавания иностранного языка. Практическая значимость состоит в возможности использования полученных рекомендаций в преподавании в вузах.

Ключевыми источниками настоящей статьи стали современные исследования нейронных сетей и рекомендации методистов в отношении организации дебатов на занятиях иностранными языками.

Дебаты на иностранном языке являются широко используемым методическим инструментом, с помощью которого могут быть сформированы навыки говорения и порождения речи. Так, на их важность и особенности практического применения в ходе занятий указывают М.С. Аникина и Н.В. Ялаева [1], Э.Э. Бармина и Ю.Г. Степанян [2], А.И. Дунаенко [3], Н.В. Кузнецова [4], Ю.И. Литвинова и М.А. Кропочева [5], И.Н. Пуня [6] и др. При этом в большинстве ситуаций студенты или школьники выступают, исходя из текущих параметров дискурсивной ситуации, – не примеряя на себя иные социальные роли, они отстаивают выбранную позицию в имеющихся коммуникативных координатах. Иными словами, в дискуссии на заданную тему отсутствует ключевой элемент реальной дискуссии – оценивание дискурсивных параметров ситуации, доводов соперника, с которым коммуникант мало знаком.

В большинстве случаев методисты предлагают для дискуссии темы, по которым могут быть представлены полярные позиции «за – против», например: «“Childhood is definitely the happiest period in one's life” («Детство – самое счастливое время жизни»), “There is too much violence on television today” («Сегодня на

телевидении слишком много насилия»); “Examinations are unnecessary and should be eliminated” («Экзамены не нужны, и их надо отменить»); “Population is not as serious problem as we are led to believe” («Перенаселение – не такая серьёзная проблема, как мы думаем»); “Environment is more important than heredity” («Окружающая среда важнее наследственности»)» [3, с. 159]. Обучающимся предлагается разделиться на две группы («за» и «против») либо на три («за», «против» и «нейтральная») и высказывать свою точку зрения по заданной тематике. Между тем ключевой особенностью реального общения является оценивание своего соперника «с нуля» – то, чего в действительности лишены любые студенческие дебаты внутри группы и курса, так как обучающиеся вынуждены выступать, исходя из своей актуальной социальной роли и опираясь на свой реальный жизненный опыт.

В связи с этим в целях более успешного усвоения иностранного языка и развития навыков речи предлагается модифицирование техники дебатов с максимальной интеграцией в реальную дискурсивную ситуацию. В реальных дебатах (политических, парламентских, в СМИ, в научной дискуссии) человек имеет дело с собеседником, который обладает иным видением ситуации, иной апперцепционной базой и в принципе по многим дискурсивным параметрам существенно отличается. Это обеспечивает ключевой элемент активного слушания, полностью элиминированный в ситуации учебных дебатов: умение считывать стратегию и тактику соперника и принимать коммуникативные решения, опираясь на полученную информацию. В текущей ситуации учебные дебаты развивают умение говорить, между тем как участие в реальных, не заданных методической ситуацией дебатах, развивает умение слушать соперника и принимать решения, исходя из услышанного.

Поскольку моделирование альтернативной языковой личности силами самого обучающегося (при этом на иностранном языке) представляется затруднительным – для этого необходимы недюжинные актерские данные, а также умение «вжиться» в чужую апперцепционную базу и объем фоновых знаний – для дебатирования предлагается использовать образ, создаваемый нейросетью.

Относительно недавно образовательное сообщество всколыхнула новость о написании дипломной работы с помощью нейросети в течение суток [7], и прецедент привел к призывам запретить нейросеть как таковую и особенно ее использование в образовательном процессе. Между тем обзор возможностей нейросети ChatGPT, фигурирующей в указанной новости [8], показывает, что, напротив, ее возможности могут быть широко внедрены в образовательный процесс в части организации дебатов и дискуссий. Так, чат-боту могут быть заданы параметры любого литературного героя / героя сериала / исторической личности, от имени которого он должен отвечать в дискуссии. Задача преподавателя – задать стартовые координаты (в более простом варианте – обучающийся знает об этих координатах или даже сам выбирает их, например, такие социальные роли, как «бывший хиппи, пенсионер, проживающий в США», «английский джентльмен с хорошим образованием, выходец из аристократической семьи»; в продвинутом варианте – преподаватель задает координаты, с которыми обучающийся незнаком). В целом даже если не моделировать никакие стартовые координаты, нейросеть вступает в диалог как типовой носитель английского языка, для которого базовой является англоязычная культура и аксиология.

Разработчики нейросети тестировали функцию диалога с помощью парадоксальных вопросов [9], что породило следующий обмен репликами:

– Tell me about when Christopher Columbus came to the US in 2015.

– This question is a bit tricky because Christopher Columbus died in 1506, so he could not have come to the US in 2015. But let’s pretend for a moment that he did!

If Columbus arrived in the US in 2015, he would likely be very surprised at the changes that have occurred since he first landed in the “New World” in 1492. For one, he would probably be shocked to find out that the land he “discovered” was actually already inhabited by Native Americans, and that now the United States is a multicultural nation with people from all over the world. He would likely also be amazed by the advances in technology, from the skyscrapers in our cities to the smartphones in our pockets [9].

В переводе:

– Расскажите мне о том, как Христофор Колумб приехал в США в 2015 году.

– Это вопрос с подвохом, потому что Христофор Колумб умер в 1506 году, поэтому он не мог приехать в США в 2015 году. Но давайте на мгновение представим, что он приехал!

Если бы Колумб прибыл в США в 2015 году, он, вероятно, был бы очень удивлен изменениями, которые произошли с тех пор, как он впервые высадился в Новом Свете в 1492 году. Во-первых, он, вероятно, был бы шокирован, узнав, что земля, которую он «открыл», на самом деле уже давно была заселена коренными американцами, и что теперь Соединенные Штаты являются мультикультурной нацией с людьми со всего мира (здесь и далее перевод наш – *Ш. Ю.*).

Обратим внимание, что сеть генерирует ответ, в котором в качестве апперцепционной базы фигурируют достижения США и мультикультурализм – базовые ценности, упоминаются стереотипные признаки прогресса – смартфоны и небоскребы. Даже не имея стартовых коммуникативных координат, нейросеть отвечает как типичный носитель западной аксиологии (существенно отличающийся от носителя русского языка), что чрезвычайно актуально в контексте ведения дебатов и коммуникативной практики на иностранном языке.

Тема нейросетей широко обсуждается в современных СМИ (например, [10], [11]), и с конца 2022 года изучается и в научной среде, однако на сегодняшний день пока не рассматривалась в отношении перспектив использования их в преподавательской деятельности. Предпринимаются попытки оценить влияние нейросетей на рекламу [12], журналистику [13], бизнес-процессы [14], живопись [15], [16] и другие области. Проводились эксперименты по замене контента в телеграм-каналах, генерируемого человеком, на контент, генерируемый ChatGPT [17]. В целом исследователи, как правило, отмечают, что искусственный интеллект во многом может заменить человека, но в основном это касается каких-то простых когнитивных функций.

В порядке эксперимента ChatGPT было предложено высказаться в роли «типичного реднека» и в роли «джентльмена-денди» (при репрезентации для обучающихся этот момент, естественно, элиминируется). «Реднеку» был задан следующий вопрос: «Что Вы думаете о современных ремейках кинофильмов?» (“Answer what do you think about modern film remakes as if you were a typical redneck”). Получен следующий ответ:

Well, I tell ya what, these modern film remakes ain’t worth a hill of beans! Back in the day, they made movies with heart and soul, not just some cheap knockoff of a classic. They don’t make ‘em like they used to, that’s for dang sure.

I mean, why mess with a good thing? These Hollywood bigwigs just wanna make a quick buck off our nostalgia. But let me tell ya, ain’t nothin’ like the original. They don’t have the same feel, the same grit, the same heart. It’s just a bunch of fancy special effects and big-name actors who couldn’t act their way out of a paper bag.

Give me the old classics any day. They may not have all the flashy CGI and high-tech gadgets, but they got somethin’ real. They got soul. So these modern film remakes can just take a hike, as far as I’m concerned.

(«Ну, вот что я вам скажу, эти современные ремейки фильмов выеденного яйца не стоят! Когда-то они снимали фильмы сердцем и душой, а не просто дешевые подделки под классику. Они не делают их такими, как раньше, это уж точно.

Я имею в виду, зачем портить хорошую вещь? Эти голливудские шишки просто хотят быстро заработать на нашей ностальгии. Но позвольте мне сказать вам, ничего похожего на оригинал. У них нет того же чувства, той же твердости, того же сердца. Это просто куча причудливых спецэффектов и именитых актеров, которые не смогли бы сыграть свою роль из бумажного пакета.

Дайте мне старую классику в любой день. У них может не быть всей этой яркой компьютерной графики и высокотехнологичных гаджетов, но у них есть кое-что настоящее. У них есть душа. Так что, насколько я понимаю, эти современные ремейки фильмов можно просто выкинуть»).

Далее с чатом можно вести дискуссию, и он продолжает ту же стратегию, воплощая стилистику и апперцепционную базу типичного фермера.

В образе «денди» ChatGPT попросили высказаться по вопросам современной мужской моды, и он «сказал» следующее:

I must say that modern men’s fashion is quite intriguing. While I believe that the fashion of my time was the epitome of sartorial elegance, I must admit that modern fashion has evolved in some interesting ways.

I am particularly impressed with the emphasis on versatility and practicality in modern fashion. The use of breathable fabrics, lightweight materials, and functional designs allows modern men to move with ease and comfort, something that was not always the case in my time.

However, I must say that I am a bit disappointed in the lack of emphasis on traditional style and elegance. While I appreciate the practicality of modern fashion, I do believe that a well-tailored suit, a well-polished pair of shoes, and a carefully chosen accessory can make a man stand out from the crowd and exude a certain timeless sophistication.

Overall, I must say that while modern men’s fashion may not always adhere to the same strict standards of elegance and refinement that were so important in my time, it certainly has its own unique charm and appeal.

Отметим, что у «денди» существенно более обширный словарный запас, он не использует жаргонные слова и выражения и в целом строит свои высказывания как значительно более обширные тексты, применяет многочисленные эпитеты.

(«Надо сказать, что современная мужская мода довольно интригующая. Хотя я считаю, что мода моего времени была воплощением элегантности шитья, я должен признать, что современная мода развивалась в некоторых интересных направлениях.

Меня особенно впечатляет акцент на универсальность и практичность в современной моде. Использование дышащих тканей, легких материалов и функционального дизайна позволяет современным мужчинам двигаться с легкостью и комфортом, что не всегда отличало одежду в мое время.

Тем не менее я должен сказать, что я немного разочарован отсутствием акцента на традиционном стиле и элегантности. Хотя я ценю практичность современной моды, я верю, что хорошо сшитый костюм, пара начищенных туфель и

тщательно подобранный аксессуар могут выделить мужчину из толпы и излучать неподвластную времени изысканность.

В целом я должен сказать, что, хотя современная мужская мода не всегда придерживается тех же строгих стандартов элегантности и утонченности, которые были так важны в мое время, она, безусловно, имеет свой неповторимый шарм и привлекательность»).

Экспериментальные попытки попросить нейронную сеть «высказаться как …» принесли вполне удовлетворительный результат, позволяющий использовать ее как собеседника в коммуникативных боях, спорах и других вариантах практики.

Исследование конкретного примера применения нейронной сети ChatGPT в ходе изучения иностранного языка и организации дебатов как части занятия позволило установить, что моделирование общей апперцепционной базы собеседника с помощью искусственного интеллекта прошло успешно, и технологию следует считать перспективной. В то же время нейросеть, безусловно, не может отобразить эмоции, интонацию и иные черты живого собеседника – она может общаться только в текстовой форме и только в соответствии с заданными параметрами. Обучающиеся дискутируют с ней в неравных условиях, однако в любом случае ее ответы не являются предсказуемыми и отражают иную систему ценностей.

Преподавателю можно предложить провести серию «дискуссий» с участием ChatGPT, усложняя задачу – первоначально просто просить бот аргументировать ту или иную точку зрения, затем задать ему параметры языковой личности, ознакомив обучающихся с тем, кого моделирует искусственный интеллект, а затем уже и не сообщая заранее, с каким виртуальным собеседником они имеют дело. При любых обстоятельствах это позволяет расширить практику аргументации на изучаемом иностранном языке, использования разговорной речи и в целом представляет собой инновационный элемент в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Anikina M.S., Yalaeva N.V. Formation of public speaking skills in English classes at law school. *Problems of Modernization of Modern Higher Education: Linguistic Aspects. Linguo-methodological problems and trends in teaching foreign languages in a non-linguistic university:* материалы VIII Международной научно-методической конференции**.** Омск, 2022: 139–142.
2. Бармина Э.Э., Степанян Ю.Г. Дебаты как инструмент формирования социопрофессиональных компетенций студентов. *Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе:* материалы XIV Международной научно-методической конференции. 2022: 14–19.
3. Дунаенко А.И. Организация дебатов как способ формирования универсальных компетенций. *Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст:* сборник научных трудов. Ставрополь, 2022: 154–159.
4. Кузнецова Н.В. Роль дебатов на занятии по иностранному языку. *Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе:* материалы Всероссийской научно-методической конференции. Рязань, 2022: 158–163.
5. Литвинова Ю.И., Кропачева М.А. Образовательный потенциал дебатов как средства обучения иностранному языку. *Языки и этнокультуры Европы», посвященной памяти доктора филологических наук, профессора Н.Н. Ореховой:* сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Глазов, 2022: 299–302.
6. Пуня И.Н. Использование технологии дебатов для повышения эффективности обучения иностранному языку. *Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы:* сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Минск, 2022: 21–23.
7. *Московский студент написал диплом с помощью нейросети*. 2023. Available at: https://www.m24.ru/news/obrazovanie/01022023/546627
8. *ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue*. 2022. Available at: https://openai.com/blog/chatgpt/
9. Решетникова М. *Что такое ChatGPT, и на что он способен*. 2023. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/industry/63a192819a79478fae5762ad
10. Пешкова Н. *Хайп мирового масштаба от исследователя NASA. Кто придумал нейросеть Midjourney и отберет ли она работу у живых художников и дизайнеров*. 2022. Available at: https://incrussia.ru/understand/midjourney-creator/
11. Чернышева Е. *Искусственный интеллект: что могут нейронные сети и как они изменят нашу жизнь?* 2017. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3495930
12. Князькина В.А. Использование нейросети в создании персонажей рекламы: российский и зарубежный опыт. *Рекламный вектор – 2022: цифровая трансформация:* материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2022: 108–111.
13. Сорокин Н.С. Роботизированная журналистика в России: есть ли перспектива. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 335–337.
14. Наследникова М.А., Дьяченко А.С., Кравец Т.И. Нейросеть ST-GAN как новый инструмент оптимизации бизнес-процессов. *Актуальные проблемы социально-экономической статистики и цифровизации экономических расчетов:* сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2023: 76–82.
15. Хахина А.М., Иванова Д.А. Нейронные сети в искусстве. *Наука и общество на пути к модернизации: современные взгляды, новые горизонты:* материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2023: 47–49.
16. Малкирова Э.О. Ошибка искусственного интеллекта как объект исследования в работах медиахудожников. *Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание:* сборник статей и материалов. Челябинск: ГБОУ ВО ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2022: 10–13.
17. Назарова М. *ChatGPT: как нейросеть создавала посты для телеграм-канала об искусстве*. 2023. Available at: https://vc.ru/u/1364701-art-flash/610356-chatgpt-kak-neyroset-sozdavala-posty-dlya-telegram-kanala-ob-iskusstve

References

1. Anikina M.S., Yalaeva N.V. Formation of public speaking skills in English classes at law school. *Problems of Modernization of Modern Higher Education: Linguistic Aspects. Linguo-methodological problems and trends in teaching foreign languages in a non-linguistic university:* materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii**.** Omsk, 2022: 139-142.
2. Barmina `E.`E., Stepanyan Yu.G. Debaty kak instrument formirovaniya socioprofessional'nyh kompetencij studentov. *Sovremennye innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii v informacionnom obschestve:* materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. 2022: 14-19.
3. Dunaenko A.I. Organizaciya debatov kak sposob formirovaniya universal'nyh kompetencij. *Obrazovanie i global'nye vyzovy sovremennosti: nauchno-pedagogicheskij kontekst:* sbornik nauchnyh trudov. Stavropol', 2022: 154-159.
4. Kuznecova N.V. Rol' debatov na zanyatii po inostrannomu yazyku. *Aktual'nye voprosy izucheniya inostrannogo yazyka v vuze:* materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Ryazan', 2022: 158-163.
5. Litvinova Yu.I., Kropacheva M.A. Obrazovatel'nyj potencial debatov kak sredstva obucheniya inostrannomu yazyku. *Yazyki i `etnokul'tury Evropy», posvyaschennoj pamyati doktora filologicheskih nauk, professora N.N. Orehovoj:* sbornik materialov Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii. Glazov, 2022: 299-302.
6. Punya I.N. Ispol'zovanie tehnologii debatov dlya povysheniya `effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v polikul'turnom mire: tradicii, innovacii, perspektivy:* sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk, 2022: 21-23.
7. *Moskovskij student napisal diplom s pomosch'yu nejroseti*. 2023. Available at: https://www.m24.ru/news/obrazovanie/01022023/546627
8. *ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue*. 2022. Available at: https://openai.com/blog/chatgpt/>
9. Reshetnikova M. *Chto takoe ChatGPT, i na chto on sposoben*. 2023. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/industry/63a192819a79478fae5762ad
10. Peshkova N. *Hajp mirovogo masshtaba ot issledovatelya NASA. Kto pridumal nejroset' Midjourney i otberet li ona rabotu u zhivyh hudozhnikov i dizajnerov*. 2022. Available at: https://incrussia.ru/understand/midjourney-creator/
11. Chernysheva E. *Iskusstvennyj intellekt: chto mogut nejronnye seti i kak oni izmenyat nashu zhizn'?* 2017. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3495930
12. Knyaz'kina V.A. Ispol'zovanie nejroseti v sozdanii personazhej reklamy: rossijskij i zarubezhnyj opyt. *Reklamnyj vektor – 2022: cifrovaya transformaciya:* materialy XVI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2022: 108-111.
13. Sorokin N.S. Robotizirovannaya zhurnalistika v Rossii: est' li perspektiva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 335-337.
14. Naslednikova M.A., D'yachenko A.S., Kravec T.I. Nejroset' ST-GAN kak novyj instrument optimizacii biznes-processov. *Aktual'nye problemy social'no-`ekonomicheskoj statistiki i cifrovizacii `ekonomicheskih raschetov:* sbornik nauchnyh statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod, 2023: 76-82.
15. Hahina A.M., Ivanova D.A. Nejronnye seti v iskusstve. *Nauka i obschestvo na puti k modernizacii: sovremennye vzglyady, novye gorizonty:* materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rostov-na-Donu, 2023: 47-49.
16. Malkirova `E.O. Oshibka iskusstvennogo intellekta kak ob`ekt issledovaniya v rabotah mediahudozhnikov. *Hudozhestvennoe proizvedenie v sovremennoj kul'ture: tvorchestvo – ispolnitel'stvo – gumanitarnoe znanie:* sbornik statej i materialov. Chelyabinsk: GBOU VO YuUrGII im. P.I. Chajkovskogo, 2022: 10-13.
17. Nazarova M. *ChatGPT: kak nejroset' sozdavala posty dlya telegram-kanala ob iskusstve*. 2023. Available at: https://vc.ru/u/1364701-art-flash/610356-chatgpt-kak-neyroset-sozdavala-posty-dlya-telegram-kanala-ob-iskusstve

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-219-221

Bogdanova Yu.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, FSBEI HE Northern Trans-Ural SAU (Tyumen, Russia), E-mail: bogdanovayz@gausz.ru*
Chaukerova G.K., *Cand. of Sciences (Philology), Tyumen Higher Military Engineering Command School n.a. Marshal Proshlyakov (Tyumen, Russia), E-mail: chaukerova@bk.ru*

STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF TEACHING METHODS IN ONLINE EDUCATION. The article analyses the effectiveness of different learning methods in an online format. Traditional methods, such as video lectures and online tests, as well as more modern approaches, such as online discussions and collaborative work in virtual classrooms, are used. The methods are adapted to the online format and tested against basic principles of online learning such as interactivity, accessibility and flexibility. Results of the study show that the most effective learning methods in the online format are those that combine active student participation and individual approach to learning. The main advantages of using such methods are to increase students' motivation and interest and to improve the quality of learning in general. The results obtained have practical relevance for the development of effective online courses and the improvement of the online education process.

Key words: **model, modeling, module, individual educational route**

Ю.З. Богданова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: bogdanovayz@gausz.ru*
Г.К. Чаукерова, *канд. филол. наук, зав. каф. русского языка Тюменского высшего военно-инженерного ордена Кутузова командного училища имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, г. Тюмень, E-mail: chaukerova@bk.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье проведен анализ эффективности различных методов обучения в онлайн-формате. Были использованы традиционные методы, такие как видеолекции и онлайн-тесты, а также более современные подходы, например, онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах. Методы были адаптированы для онлайн-формата и проверены на соответствие основным принципам онлайн-обучения, таким как интерактивность, доступность и гибкость. Результаты исследования показали, что наиболее эффективными методами обучения в онлайн-формате являются те, которые сочетают в себе активное участие студентов и индивидуальный подход к обучению. Основные преимущества использования таких методов заключаются в повышении мотивации и заинтересованности студентов, а также в улучшении качества обучения в целом. Полученные результаты имеют практическую значимость для разработки эффективных онлайн-курсов и улучшения процесса онлайн-образования.

Ключевые слова: **онлайн-образование, методы обучения, эффективность, учеба**

Актуальность исследования эффективности методов обучения в условиях онлайн-образования обусловлена быстрорастущей популярностью онлайн-обучения в современном мире, особенно в контексте пандемии COVID-19 [1], когда многие образовательные учреждения были вынуждены перейти на онлайн-формат. В связи с этим возникает необходимость определить наиболее эффективные методы обучения в онлайн-формате и оценить их результативность в сравнении с традиционными методами обучения [1–5].

Предыдущие исследования в области онлайн-образования уже показали, что онлайн-обучение может быть эффективным, но все еще существуют вопросы относительно того, какие методы обучения наиболее эффективны и каким образом их можно улучшить [2].

Исходя из этого, исследование эффективности методов обучения в условиях онлайн-образования может дать важные рекомендации для преподавателей по использованию наиболее эффективных методов обучения в онлайн-формате, что может привести к улучшению качества онлайн-обучения и, следовательно, повышению его популярности.

Целью данного исследования является определение эффективности различных методов обучения в онлайн-формате и сравнение их с традиционными методами обучения в контексте достижения учебных целей и улучшения образовательного опыта студентов. Конкретные цели исследования включают в себя:

1. Определение наиболее эффективных методов обучения в онлайн-формате на основании достижения учебных целей студентов.
2. Оценка качества образовательного опыта студентов при использовании различных методов обучения в онлайн-формате.
3. Сравнение эффективности методов онлайн-обучения с традиционными методами обучения на основании достижения учебных целей и улучшения образовательного опыта студентов.
4. Исследование влияния мотивации студентов на эффективность методов онлайн-обучения.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Определить основные методы онлайн-обучения и определить наиболее эффективные из них в онлайн-формате на основе анализа эмпирических исследований и мета-анализов в области онлайн-обучения.
2. Изучить вопросы качества образовательного опыта студентов при использовании различных методов онлайн-обучения, а именно – оценить эффективность методов обучения на основе достижения учебных целей студентов и улучшения их образовательного опыта.
3. Сравнить эффективность методов онлайн-обучения с традиционными методами обучения, основываясь на достижении учебных целей и улучшении образовательного опыта студентов.
4. Исследовать влияние мотивации студентов на эффективность методов онлайн-обучения.
5. Предложить рекомендации по использованию наиболее эффективных методов онлайн-обучения на основе результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно проводится в условиях растущей популярности онлайн-образования, вызванной пандемией COVID-19. Данное исследование представляет собой анализ и оценку эффективности методов онлайн-обучения, используемых в высшем образовании, на основе достижения учебных целей студентов и улучшения их образовательного опыта.

Кроме того, исследование является актуальным, так как онлайн-обучение становится все более популярным и перспективным форматом образования, который может предоставить большую гибкость и доступность к образованию для студентов из разных регионов и социальных групп. Исследование поможет лучше понять, какие методы онлайн-обучения эффективнее всего помогают студентам достигать учебных целей и улучшать их образовательный опыт.

2. Методология исследования

2.1 Описание выбора участников исследования

В данном исследовании была выбрана категория студентов 1-2 курсов бакалавриата аграрного вуза. Для выбора участников исследования были установлены следующие критерии: наличие компьютера с выходом в интернет, возраст от 18 до 20 лет, стаж использования средств онлайн-образования не менее 1 года. Таким образом, участники исследования должны были иметь достаточный опыт использования онлайн-образования, чтобы оценить эффективность различных методов обучения.

Для набора участников исследования был использован метод случайной выборки. Изначально было отправлено приглашение на участие в исследовании на электронную почту 200 студентам, выбранных случайным образом из базы данных университета. Из них отозвались 100 студентов, которые соответствовали критериям отбора и дали свое согласие на участие в исследовании. Такой объем выборки в достаточной степени отражает достоверность результатов исследования.

В данном исследовании был проведен обзор различных методов обучения в онлайн-формате. Онлайн-формат представляет собой новое направление в образовании, которое требует особого подхода к организации учебного процесса. Среди использованных методов были традиционные, такие как видеолекции и онлайн-тесты, которые применяются уже достаточно давно и показали свою эффективность. Кроме того, были реализованы более современные подходы, например, онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах, которые позволяют более активно вовлекать учащихся в учебный процесс [3].

В ходе исследования были проанализированы преимущества и недостатки каждого метода. Так, например, видеолекции являются более формализованным и структурированным подходом, который позволяет обучающимся ознакомиться с теоретическим материалом в удобное для них время. Однако они часто не позволяют учащимся задавать вопросы и взаимодействовать с преподавателем в реальном времени. В то же время онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах позволяют более активно взаимодействовать учащимся между собой и преподавателем, что способствует более глубокому пониманию материала.

Каждый метод был адаптирован для онлайн-формата и проверен на соответствие основным принципам онлайн-обучения, таким как интерактивность, доступность и гибкость. Использование различных методов обучения в он-

лайн-формате позволило получить более полное представление о том, как они влияют на эффективность обучения в условиях онлайн-образования [4].

В данном исследовании были использованы следующие методы сбора данных:

1. Опросы студентов, проведенные в онлайн-формате с помощью специальных онлайн-инструментов, таких как Google Forms.
2. Анализ результатов тестирования, проведенного в онлайн-формате.
3. Интервью с преподавателями, проведенные в виде видеоконференций.

Данные, полученные с помощью этих методов, были проанализированы с использованием качественных и количественных методов анализа данных [5]. Для проведения анализа данных использовались как качественные, так и количественные методы. Качественный анализ включал описание качественных характеристик данных, таких как темы и категории, которые встречаются в ответах студентов или преподавателей. Например, были проанализированы темы, которые были наиболее часто упоминаемыми в ответах студентов, и категории, к которым эти темы относятся. Выделение типичных ответов и позиций также было частью качественного анализа.

Количественный анализ, в свою очередь, включал статистические методы, такие как корреляционный анализ, анализ дисперсии и тестирование гипотез. Например, были проанализированы связи между использованием конкретного метода обучения и успеваемостью студентов. Количественный анализ также позволил оценить степень значимости различий между группами студентов, которые использовали разные методы обучения.

В результате анализа данных получены качественные и количественные выводы, которые были использованы для оценки эффективности каждого метода обучения и определения наиболее эффективных подходов к онлайн-обучению. Эти выводы могут быть использованы для разработки более эффективных методов обучения и улучшения качества онлайн-образования в целом.

В результате исследования были получены следующие результаты:

1. Общая успеваемость студентов в онлайн-курсах, в которых были использованы традиционные методы обучения (видеолекции и онлайн-тесты), была выше, чем в курсах, где использовались более современные методы (онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах).

2. Среди студентов, которые использовали более современные методы обучения, наблюдалась более высокая мотивация к учебной деятельности, что может говорить о том, что данные методы более интересны и привлекательны для студентов.

3. Студенты, которые использовали традиционные методы обучения, оценили их как более удобные и понятные, чем современные методы.

Однако студенты, которые использовали более современные методы обучения, выразили большую удовлетворенность относительно возможностей для общения и обмена мнениями с другими студентами.

В целом результаты исследования показали, что выбор методов обучения в онлайн-формате должен основываться на сочетании различных методов с учетом их преимуществ и недостатков. Важно также учитывать потребности и предпочтения студентов, чтобы создать оптимальные условия для их обучения.

Для оценки эффективности каждого метода обучения были проведены анализы данных, полученных от участников исследования.

В результате анализа было установлено, что традиционные методы обучения в онлайн-формате, такие как видеолекции и онлайн-тесты, демонстрировали низкую эффективность, особенно в отношении удержания внимания учащихся. С другой стороны, более современные методы, такие как онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах, проявили себя как более эффективные в повышении интереса учащихся к учебному материалу и стимулировании их активного участия в учебном процессе. Для количественной оценки эффективности каждого метода были использованы статистические методы анализа данных, включая t-тест и ANOVA. Результаты показали статистически значимые различия между различными методами обучения с высоким уровнем значимости ($p < 0,05$).

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что более современные методы обучения в онлайн-формате, основанные на интерактивности и коллективной работе, являются более эффективными в достижении образовательных целей и могут быть рекомендованы для использования в онлайн-образовании.

Кроме того, важно отметить, что результаты исследования подчеркивают важность индивидуального подхода к обучению в онлайн-формате. Участники исследования высказывали разные предпочтения и потребности в использовании определенных методов обучения, и это должно быть учтено при планировании и проведении онлайн-курсов и программ обучения.

Также следует отметить, что эффективность любого метода обучения зависит не только от самого метода, но и от качества преподавания и обучения, а также от использования соответствующих технологий и инструментов в онлайн-обучении.

Полученные результаты могут также быть полезны для усовершенствования платформ и систем онлайн-обучения, что позволит сделать процесс обучения более эффективным и удобным для всех участников.

Из результатов исследования следует, что для того, чтобы методы обучения были эффективными в онлайн-формате, необходимо адаптировать их к особенностям этого формата. Традиционные методы обучения, которые используются в классической форме обучения, не всегда оказываются подходящими для онлайн-формата из-за отсутствия интерактивности и доступности. Напротив, более современные методы, такие как онлайн-дискуссии и коллективная работа, показали лучшую эффективность в онлайн-формате, так как они способствуют более активному участию учащихся в учебном процессе и повышению интереса к учебному материалу.

Однако стоит отметить, что необходимо учитывать контекст и задачи, которые стоят перед учебным процессом, и подбирать методы обучения на основе их соответствия этим задачам. Например, видеолекции могут быть эффективны для передачи базовых знаний, но не обеспечивают достаточное развитие критического мышления и способности принимать решения.

Также важно учитывать, что эффективность методов обучения зависит от качества использования этих методов, включая качество контента, доступность и удобство использования: видеолекции могут быть эффективными, если содержат качественный контент и удобны для использования учащимися.

Полученные результаты имеют большое значение для развития онлайн-образования. Они могут использоваться для улучшения существующих методов обучения и разработки новых методов, которые лучше соответствуют потребностям онлайн-обучения. Кроме того, результаты могут помочь студентам выбирать наиболее эффективные методы обучения для достижения своих учебных целей.

Из результатов исследования можно сделать вывод о том, что использование различных методов обучения в онлайн-формате в значительной мере влияет на эффективность образовательного процесса. В частности, были выявлены преимущества использования интерактивных методов, таких как онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах, по сравнению с традиционными методами, такими как видеолекции и онлайн-тесты.

Более того, результаты исследования показали, что использование комбинации различных методов обучения может привести к еще более высокой эффективности онлайн-образования. Это подтверждает необходимость разнообразия методов обучения в онлайн-формате и их адаптации к особенностям данного типа образования.

Таким образом, общим выводом исследования является то, что выбор и использование уместных в каждой конкретной ситуации методов обучения является ключевым фактором в достижении эффективности онлайн-образования.

Исходя из результатов исследования, можно рекомендовать педагогам и преподавателям использовать следующие методы обучения в онлайн-формате для достижения наибольшей эффективности:

– интерактивные онлайн-дискуссии. Этот метод не только стимулирует обучающихся к активному участию в обсуждении темы, но и позволяет им обмениваться знаниями и мнениями. Кроме того, это метод обучения способствует развитию критического мышления и умения анализировать различные точки зрения;

– коллективная работа в виртуальных классах. Работа в группе более эффективна, поскольку можно обмениваться знаниями и поддерживать друг друга. Кроме того, использование виртуальных классов упрощает организацию совместной работы в онлайн-формате;

– адаптивные онлайн-тесты. Этот метод позволяет ученикам получить обратную связь на свои ответы, что помогает лучше понимать материал и запоминать его. Также использование адаптивных тестов дает возможность адаптировать уровень сложности тестов к индивидуальным потребностям обучающегося.

Важно отметить, что эффективность каждого из этих методов зависит от особенностей учебной дисциплины, возраста обучающегося и других факторов. Поэтому при выборе метода обучения необходимо учитывать комплексно все факторы, которые могут повлиять на эффективность обучения в онлайн-формате.

В результате проведенного исследования было подтверждено, что эффективность обучения в онлайн-формате зависит от выбора методов обучения. Традиционные методы, такие как видеолекции и онлайн-тесты, показали низкие результаты в сравнении с более интерактивными подходами, такими как онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах. Более того, было выявлено, что сочетание различных методов обучения может улучшить эффективность обучения и помочь студентам лучше понимать материал.

Таким образом, цель исследования была достигнута, а результаты могут быть использованы для улучшения методов обучения в онлайн-формате и повышения качества образования. Однако необходимы дальнейшие исследования для подтверждения этих результатов на более широкой выборке и для более глубокого анализа влияния конкретных методов обучения на эффективность обучения в онлайн-формате.

Таким образом, в ходе данного исследования была проведена аналитическая оценка эффективности различных методов обучения в онлайн-формате. В качестве участников исследования были выбраны студенты разных специальностей. Были использованы традиционные методы онлайн-обучения, такие как видеолекции и онлайн-тесты, а также более современные подходы, такие как онлайн-дискуссии и коллективная работа в виртуальных классах. Каждый метод был адаптирован для использования в онлайн-формате и проверен на соответствие основным принципам онлайн-обучения.

Анализ результатов показал, что различные методы обучения в онлайн-формате имеют свои преимущества и недостатки. Например, традиционные методы, такие как видеолекции, оказались менее эффективными для студентов, имеющих трудности с концентрацией внимания и усвоением информации. В то же

время более интерактивные методы, такие как онлайн-дискуссии и коллективная работа, демонстрируют более высокую эффективность, особенно по отношению к студентам, предпочитающим взаимодействие и обмен мнениями с преподавателем и другими студентами.

Исследование также показало, что сочетание различных методов обучения может повысить эффективность онлайн-образования. Например, использование онлайн-дискуссий после просмотра видеолекций может улучшить понимание и усвоение материала.

Полученные результаты исследования представляют значимый интерес для образовательных организаций, преподавателей и студентов, так как могут помочь определить наиболее эффективные методы обучения в онлайн-формате. В результате исследования было установлено, что коллективная работа в виртуальных классах и онлайн-дискуссии являются наиболее эффективными методами обучения, поскольку они обеспечивают высокий уровень интерактивности и взаимодействия между студентами и преподавателями. Кроме того эти методы способствуют более глубокому пониманию учебного материала и развитию критического мышления у студентов.

Следует отметить, что традиционные методы, такие как видеолекции и онлайн-тесты, также оказались достаточно эффективными и не должны быть забыты. Важно подбирать и комбинировать методы обучения в зависимости от целей и задач обучения, а также учитывать потребности и особенности студентов.

Полученные результаты и рекомендации могут быть использованы для разработки новых образовательных программ в онлайн-формате и оптимизации уже существующих программ. Кроме того исследование может быть полезным для организации онлайн-курсов и обучения в компаниях и организациях, где удаленная работа и онлайн-формат обучения становятся все более популярными.

Библиографический список

1. Ли К., Лалани Ф. Пандемия COVID-19 навсегда изменила образование. Вот как. *Всемирный экономический форум*. 2020. https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/
2. Фриман С., Эдди С.Л., Макдоноу М., Смит М.К., Окороафор Н., Джордт Х., Вендерот М.П. Активное обучение повышает успеваемость студентов в области естественных наук, инженерии и математики. *Труды Национальной академии наук*. 2014; № 111 (23): 8410–8415.
3. Bonk C.J., Khoo E. Добавление некоторых мероприятий TEC-VARIETY: 100 + для мотивации и удержания учащихся в сети. *OpenWorldBooks*. 2014.
4. Паллофф Р.М., Пратт К. Уроки из виртуального класса: *Реалии онлайн-преподавания*. Джон Уайли и сыновья. 2013.
5. Пиччано А.Г. Теории и основы онлайн-образования: поиск интегрированной модели. *Онлайн-обучение и будущее образования*. 2017: 27–45.

References

1. Li K., Lalani F. Pandemiya COVID-19 navsegda izmenila obrazovanie. Vot kak. *Vsemirnyj `ekonomicheskij forum*. 2020. https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/
2. Friman S., `Eddi S.L., Makdonou M., Smit M.K., Okoroafor N., Dzhordt H., Venderot M.P. Aktivnoe obuchenie povyshaet uspevaemost' studentov v oblasti estestvennyh nauk, inzhenerii i matematiki. *Trudy Nacional'noj akademii nauk*. 2014; № 111 (23): 8410-8415.
3. Bonk C.J., Khoo E. Dobavlenie nekotoryh meropriyatij TEC-VARIETY: 100 + dlya motivacii i uderzhaniya uchaschihsya v seti. *OpenWorldBooks*. 2014.
4. Palloff R.M., Pratt K. Uroki iz virtual'nogo klassa: *Realii onlajn-prepodavaniya*. Dzhon Uajli i synov'ya. 2013.
5. Pichchano A.G. Teorii i osnovy onlajn-obrazovaniya: poisk integrirovannoj modeli. *Onlajn-obuchenie i buduschee obrazovaniya*. 2017: 27-45.

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-221-223

Gavrilova K.A., *teacher-psychologist, Kindergarten No. 57 of Stavropol; postgraduate, Department of Social Technologies, Institute of Economics and Management, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: gondarenko.kseniya@mail.ru*

COMPONENTS OF COMMUNICATION CULTURE IN CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE. The article deals with a concept of "communicative culture". The expediency of forming a communicative culture in children at preschool age is substantiated. The author defines features of communicative culture in children of senior preschool age. The components of the communicative culture that are typical for a child of senior preschool age (the culture of speech of a preschooler and means of non-verbal communication; the ability to listen; emotional culture (emotional responsiveness) are identified and characterized. The structure of the concept of "communicative culture of an older preschooler" is presented. The functional dependence of all the components that make up the structure of the concept of "communicative culture of an older preschooler." The shortcomings in the development of a communicative culture among preschoolers are identified.

Key words: **communication, culture, communicative culture, preschoolers, preschool age**

К.А. Гаврилова, *педагог-психолог МБДОУ д/с 57 г. Ставрополя, аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, Институт экономики и управления, г. Ставрополь, E-mail: gondarenko.kseniya@mail.ru*

КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается понятие «коммуникативная культура». Обоснована целесообразность формирования коммуникативной культуры у детей в дошкольном возрасте. Автором определены особенности коммуникативной культуры у детей в старшем дошкольном возрасте. Выделены и охарактеризованы компоненты коммуникативной культуры, которые характерны для ребенка старшего дошкольного возраста (культура речи дошкольника и средства невербального общения; умение слушать; эмоциональная культура (эмоциональная отзывчивость). Представлена структура понятия «коммуникативная культура старшего дошкольника». Определена функциональная зависимость всех компонентов, составляющих структуру понятия «коммуникативная культура старшего дошкольника». Определены недостатки развития коммуникативной культуры у дошкольников. Рассмотрены возможные социальные деформации личности при низком уровне сформированности коммуникативной культуры.

Ключевые слова: **коммуникация, культура, коммуникативная культура, дошкольники, дошкольный возраст**

Потребность каждой личности в постоянном общении и взаимодействии с другими людьми, выстраивании связей и отношений, наполняющим смысловым содержанием его жизнь, обусловлена социальной сущностью человека. Дошкольный возраст является важным периодом развития личности, поскольку в этот период он получает первичные навыки взаимодействия с окружающим социумом. В настоящее время особенно актуальна проблема развития коммуникативной культуры, которую целесообразно начинать еще в период дошкольного детства. «Коммуникативная культура» как научное понятие рассматривается различными науками: педагогикой, психологией, социологией, философией. Проблема развития у дошкольников коммуникативной культуры связана с дефицитом внимания, культуры, неустойчивой нравственной системы. Поэтому в воспитательно-образовательной деятельности дошкольных организаций должно уделяться время на формирование коммуникативной культуры дошкольников. В исследовании Л.А. Саенко и Г.Н. Соломатиной [6] отмечено, что при диагностике уровня сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников (126 чел., возраст участников исследования 5–6,5 лет) только у 19% детей выявлен высокий уровень, 35% демонстрируют средний уровень, 24% – уровень ниже среднего, 12% – низкий уровень и 10% – очень низкий.

Следовательно, потребность в раннем формировании компонентов коммуникативной культуры у старших дошкольников связана с тем, что их отсутствие приводит к конфликтным ситуациям, появлению негативных форм поведения, дети не умеют вступать в контакт, проявлять вежливость и доброжелательность в общении.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать основные компоненты коммуникативной культуры с учетом специфики старшего дошкольного возраста.

Основные задачи статьи: 1) рассмотреть понятие «коммуникативная культура», определить специфические особенности с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста; 2) выделить основные компоненты

коммуникативной культуры; 3) определить общую структуру коммуникативной культуры старших дошкольников.

Научная новизна определяется выявлением основных компонентов коммуникативной культуры старших дошкольников; разработкой структуры и базовых элементов коммуникативной культуры старших дошкольников, выделением функционально зависимых связей между элементами.

Теоретическая значимость статьи: выявлены особенности коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста; обоснована необходимость формирования коммуникативной культуры в период дошкольного детства как основы взаимодействия личности в обществе.

Методы исследования: анализ научной литературы по дошкольной педагогике, синтез понятий и определений, систематизация, конструирование, выделение функциональных связей.

Коммуникативная культура является важным личностным качеством и выступает важнейшим элементом человеческого общения. Уровень сформированности коммуникативной культуры оказывает влияние на успешность обучения, взаимодействия между людьми, общественную активность. В период дошкольного возраста, как уникального периода развития личности, формируются базовые составляющие личностной культуры. Педагоги Ф.М. Сулейманова, Л.Б. Абдуллина, Ю.Р. Садыкова [6] отмечают, что именно в дошкольном возрасте целесообразно закладывать основы коммуникативной культуры.

Понятие «коммуникативная культура» с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста может быть рассмотрено как личностное новообразование, интегрирующее в себе следующие элементы: потребность в общении, самостоятельный выбор партнера по общению, эмоционально положительное отношение к партнеру, способность к компромиссу при взаимодействии.

Опираясь на работы Э.В. Кулешовой [2], И.В. Попович [3], И.К. Шилыковской [8], выделены компоненты коммуникативной культуры, которые характерны для ребенка старшего дошкольного возраста:

1) культура речи дошкольника и средства невербального общения;
2) умение слушать;
3) эмоциональная культура (эмоциональная отзывчивость).

Культура речи является базовым компонентом в структуре коммуникативной культуры старших дошкольников. Культура речи в дошкольном возрасте рассматривается как интеграция коммуникативных качеств ребенка, что формируется в речевой деятельности и состоит из двух элементов: осознанного усвоения чужой речи и уместного использования собственной речи. Как показатели культуры речи старших дошкольников можно рассматривать логичность, точность, выразительность. В коммуникативный процесс, помимо речи, включается знаковая неречевая система – невербальная коммуникация. Средства невербальной коммуникации можно рассматривать как вспомогательные при общении, но нередко они могут выступать и как самостоятельные элементы. Психолог А.А. Леонтьев отмечает, что невербальные средства общения выступают «ориентировочной основой», часто становятся «визуальными ключами» при взаимодействии. Вербальное воздействие усиливается или ослабевает при использовании неречевых средств. В период дошкольного возраста именно «довербальные» средства предваряют появление речевого общения (в ст. С.В. Бобрышова, Л.А. Саенко, Л.В. Суменко) [1, с. 172].

Умение слушать, так же, как и умение говорить, является базовым компонентом коммуникативной культуры. Коммуникация как диалогический субъект-субъектный процесс предполагает, что участники общения будут меняться ролями – говорить и слушать. Важность компонента «умение слушать» отмечает И.К. Шилыковская [8, с. 27], поскольку не прерывать собеседника есть основное правило диалогичного общения. Умение слушать позволяет говорить о процессе коммуникации как о двустороннем процессе. Слушание позволяет оценить информацию собеседника, сформировать свою ответную позицию. Выделяют четыре типа слушания: 1) активное – получение максимального количества информации; 2) пассивное – возможность высказаться для собеседника; 3) эмпатическое – сопереживание собеседнику; 4) ритуальное – при официальной обстановке.

В речи выражаются не только мысли, но и чувства собеседников. На процесс коммуникации эмоции оказывают сильное влияние, поскольку являются субъективной реакцией на внешние и внутренние раздражители и факторы. Эмоциональность речи производит дополнительное воздействие на того, кто эту речь воспринимает. Следовательно, эмоциональная культура, или эмоциональная отзывчивость является важным компонентом коммуникативной культуры дошкольников. Способность расположить к себе собеседника, «прочитать» его чувства, адекватно реагировать на его эмоциональные проявления, способность контролировать свои эмоции – это те качества, которые обеспечивают успешность процесса коммуникации.

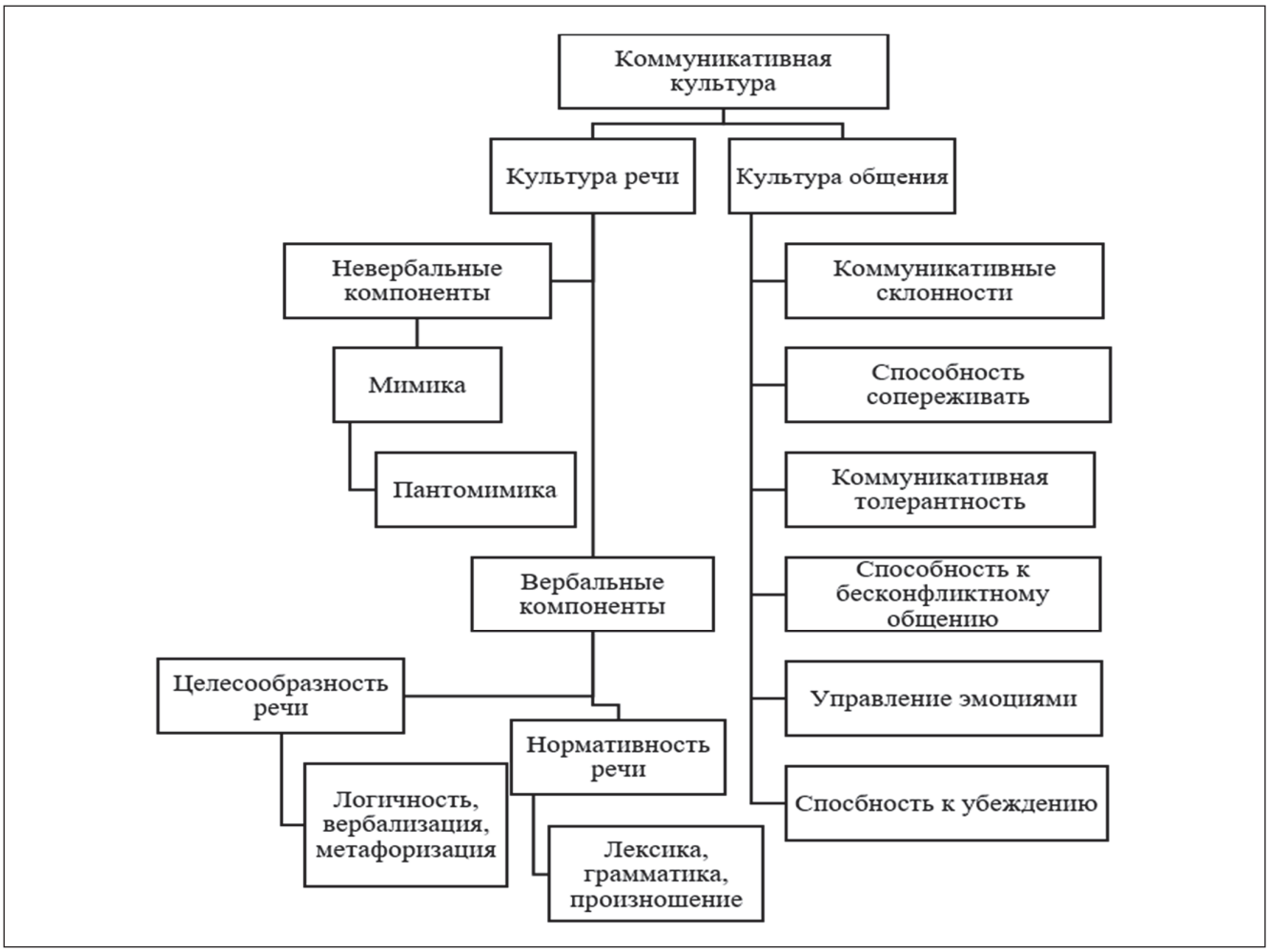


Рис. 1. Структура коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста

Коммуникативная культура старшего дошкольника предполагает, что у ребенка будут сформированы основные психические процессы:

1) внимание (распределение и устойчивость внимания);

2) мышление (способность анализировать информацию, способность рассуждать, выражать свои мысли вербальными средствами);

3) воображение (творческая коммуникативная активность, сопереживание).

Коммуникативная культура в старшем дошкольном возрасте базируется на способности ребенка к самопознанию, самообладанию, что составляет психологическую культуру при межличностном общении.

Педагоги Е.И. Зритнева, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина [4; 5] отмечают, что коммуникативная культура личности предполагает эмоционально-положительное отношение к партнеру по коммуникации, речевой этикет, усвоение нравственных норм поведения при общении. Дети в период старшего дошкольного возраста характеризуются высокой потребностью в общении, яркой эмоциональностью, инициативностью в общении, хотя в силу возраста обладают невысоким количеством сформированных выразительных средств. Формирование коммуникативной культуры у дошкольников в детском саду должно концентрироваться на формировании следующих умений: излагать свои мысли, слушать, понимать услышанное, адекватно реагировать на собеседника, управлять своими эмоциями.

Таким образом, коммуникативная культура не является врожденным качеством, а выступает сложным личностным образованием, которое формируется поэтапно в длительный период становления и развития личности. Формирование коммуникативной культуры необходимо начинать еще с дошкольного возраста, что выражается в культуре говорения, культуре слушания и эмоциональной культуре.

Опираясь на вышеизложенное, структуру коммуникативной культуры старших дошкольников можно представить в виде схемы (рис. 1).

Отметим, что период дошкольного возраста является сензитивным для реализации воспитательных процессов по формированию коммуникативной культуры ребенка. В образовательной среде ДОО имеются необходимые ресурсы для формирования коммуникативной культуры старших дошкольников: квалифицированный педагогический состав, методическое оснащение, владение современными педагогическими технологиями; технологическое оснащение и т. д. Важность формирования коммуникативной культуры старших дошкольников очевидна, поскольку далее дети пойдут в школу и социальных контактов становится значительно больше. Формирование коммуникативной культуры у дошкольников выступает профилактикой социальной девиации и поведенческих дезадаптаций в школьной образовательной среде.

Представленная структура коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста позволит педагогу ДОО содержательно и методически грамотно построить образовательно-воспитательную работу с детьми.

Перспектива дальнейших исследований состоит в выявлении новых педагогических технологий формирования коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста, разработке методических пособий для воспитателей дошкольных организаций.

Таким образом, коммуникативная культура является важным элементом в структуре личности. Формированию коммуникативной культуры следует уделять внимание, начиная с дошкольного периода, поскольку дошкольное детство – синзетивный период для развития личности и формирования навыков коммуникации. В отечественной педагогике и психологии под коммуникативной культурой понимают совокупность знаний и навыков общения, что предопределяет эффективность взаимодействия между людьми. Компоненты коммуникативной культуры, которые характерны для ребенка старшего дошкольного возраста, включают культуру речи дошкольника и средства невербального общения; умение слушать; эмоциональную культуру (эмоциональную отзывчивость). Практическая значимость данного исследования состоит в том, что выявленные компоненты коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста и представленная структура коммуникативной культуры могут быть использованы для конструирования эффективного педагогического процесса в ДОО.

Библиографический список

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Персонификация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах. *Вестник Академии права и управления.* 2016; № 1 (42): 170–175.
2. Кулешова Э.В. Особенности формирования коммуникативной культуры дошкольников с нарушениями в развитии. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2019; № 1 (53): 31–41.
3. Попович И.В. Развитие коммуникативной культуры старших дошкольников. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2019; № 3 (20): 1–3.
4. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.Н. Особенности формирования гражданской идентичности детей и подростков в летнем лагере отдыха. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2019; № 2 (41): 153–161.
6. Сулейманова Ф.М., Абдуллина Л.Б., Садыкова Ю.Р. Культура общения как коммуникативная характеристика личности старшего дошкольника. *Традиции и новации в дошкольном образовании*. 2021; № 1 (18): 16–18.
7. Суменко Л.В., Саенко Л.А., Бобрышов С.В. Особенности распределения семейных обязанностей и семейных ролей в современных многодетных семьях. *Kant*. 2016; № 2 (19): 29–34.
8. Шилыковская И.К. Преемственность в работе по формированию основ коммуникативной культуры у дошкольников и младших школьников. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2014; № 2: 27.

References

1. Bobryshov S.V., Saenko L.A., Sumenko L.V. Personifikaciya cennostej svobody i dostoinstva lichnosti v sovremennyh social'no-pedagogicheskih processah. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2016; № 1 (42): 170-175.
2. Kuleshova `E.V. Osobennosti formirovaniya kommunikativnoj kul'tury doshkol'nikov s narusheniyami v razvitii. *Novoe v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah*. 2019; № 1 (53): 31-41.
3. Popovich I.V. Razvitie kommunikativnoj kul'tury starshih doshkol'nikov. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki*. 2019; № 3 (20): 1-3.
4. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
5. Saenko L.A., Zritneva E.N. Osobennosti formirovaniya grazhdanskoj identichnosti detej i podrostkov v letnem lagere otdyha. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2019; № 2 (41): 153-161.
6. Sulejmanova F.M., Abdullina L.B., Sadykova Yu.R. Kul'tura obscheniya kak kommunikativnaya harakteristika lichnosti starshego doshkol'nika. *Tradicii i novacii v doshkol'nom obrazovanii*. 2021; № 1 (18): 16-18.
7. Sumenko L.V., Saenko L.A., Bobryshov S.V. Osobennosti raspredeleniya semejnyh obyazannostej i semejnyh rolej v sovremennyh mnogodetnyh sem'yah. *Kant*. 2016; № 2 (19): 29-34.
8. Shilykovskaya I.K. Preemstvennost' v rabote po formirovaniyu osnov kommunikativnoj kul'tury u doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta*. 2014; № 2: 27.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-223-225

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

ELECTRONIC TEXTBOOK AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES. The article investigates the basic properties of an electronic textbook as an effective teaching a foreign language to military universitiesmeans cadets means. To do this, the researcher first considers features of the modern society and development, particularly, the higher military education system. The integrating electronic textbooks in a foreign language into it necessity is proved. The role of language training in the future military specialists teaching at the current development stage of law enforcement agencies is specified. The paper reveals the essential characteristic of the concept "electronic textbook". The basic principles that must be followed in its development and implementation in the educational process are highlighted. The progressive changes that its use can bring to the course of teaching a foreign language to military university cadets are studied. The key features of the material systematization in the electronic textbook are characterized.

Key words: **higher education, higher military education, electronic textbook, cadet, teacher.**

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

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В данной статье производится исследование основных свойств электронного учебника (ЭУ) как эффективного средства обучения иностранному языку курсантов военных вузов. Для этого сначала рассматриваются особенности развития современного общества и, в частности, системы высшего военного образования. Доказывается необходимость интеграции в него электронных учебников по иностранному языку. После этого конкретизируется роль языковой подготовки в обучении будущих военных специалистов на современном этапе развития силовых ведомств. Затем даётся сущностная характеристика понятия «электронный учебник». Выделяются основные принципы, которым необходимо следовать при разработке и внедрении ЭУ в образовательный процесс. Изучаются прогрессивные изменения, которые его использование может привнести в ход обучения иностранному языку курсантов военного вуза. Далее характеризуются ключевые черты систематизации материала в электронном учебнике.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее военное образование, электронный учебник, курсант, преподаватель**

Актуальность данной статьи объясняется тем фактом, что одной из наиболее характерных черт развития человеческой цивилизации в конце XX – первой четверти XXI в. является более яркая (по сравнению с предыдущими периодами) выраженность процессов, связанных с международной интеграцией [1, с. 5]. Это, в свою очередь, способствует изменению требований к выпускникам вузов, в том числе военных (А.А. Азбель, Л.С. Илюшин, Е.И. Казакова, П.А. Морозова). В структуре их компетентности существенно возрастает роль владения иностранным языком [2, с. 72–73].

Подобной трансформацией требований к будущим профессионалам обусловлена необходимость обновления методологии и инструментальной базы обучения их соответствующей дисциплине (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Э.Р. Даминова, В.В. Тарасова, С.Г. Тер-Минасова). В новых условиях эффективным средством освоения иностранного языка курсантами военных вузов может стать электронный учебник (Ю.К. Бабанский, А.Б. Баканов, М.В. Баканова, Е.Ю. Балалаева, А.К. Горожанов, Ю.Н. Егорова, О.П. Трегубова) [3, с. 1]. Его рассмотрению в этом качестве посвящена настоящая статья.

Её цель – исследование ключевых возможностей электронного учебника как эффективного средства обучения иностранному языку курсантов военных вузов.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– конкретизировать роль языковой подготовки в обучении будущих военных специалистов на современном этапе развития силовых ведомств;

– дать сущностную характеристику понятия «электронный учебник» (ЭУ);

– выделить основные принципы, которым необходимо следовать при разработке и внедрении ЭУ в образовательный процесс;

– изучить прогрессивные изменения, которые использование ЭУ может привнести в ход обучения иностранному языку курсантов военного вуза;

– охарактеризовать ключевые черты систематизации материала в электронном учебнике.

Решению вышеперечисленных задач будет в немалой степени способствовать применение таких методов исследования, как анализ специальной литературы и собственного опыта автора, связанного с разработкой и внедрением электронных учебников в учебно-воспитательный процесс.

Научная новизна статьи заключается в демонстрации ключевых принципов, которым необходимо следовать при разработке и внедрении ЭУ в образовательный процесс.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении прогрессивных изменений, которые его использование может привнести в ход обучения иностранному языку курсантов военного вуза.

Практическая значимость видится в характеристике структуры и принципов систематизации материала, которым необходимо следовать при подготовке и применении электронных учебников.

Сегодня процесс обучения курсантов военных вузов иностранному языку характеризуется направленностью на развитие у обучающихся системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления коммуникации в их будущей профессиональной сфере [3, с. 2–3]. При этом современный уровень развития образовательных технологий позволяет эффективно использовать ряд инновационных методик. Их широкое внедрение предоставляет возможности для внесения определённых качественных изменений в процесс усвоения курсантами интересующей нас дисциплины. К такого рода технологиям относятся:

– индивидуально-дифференцированный подход;

– обучение в сотрудничестве;

– моделирование реальных ситуаций, могущих возникнуть по ходу осуществления профессиональной и иных форм деятельности [1, с. 7].

Интеграция этих, последних, в образовательный процесс позволяет более широко использовать возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в ходе его реализации (Н.Д. Гальскова М.В. Мельничук, В.Ю. Перов, С.А. Фадеева) [4, с. 25]. В частности, возрастает роль электронных учебников.

Современные авторы склонны трактовать соответствующий термин как информационную систему, включающую текстовую, графическую, аудиовизуальную и цифровую составляющие, могущую быть размещённой на любом электронном носителе (С.М. Авдеева, А.Б. Баканов, М.В. Баканова, Л.Л. Босова, Л.П. Владимирова, А.К. Горожанов, Ю.Н. Егорова). В качестве его главного отличия от учебников печатных обычно называется тот факт, что ЭУ создан с широким использованием программного кода (А.Б. Баканов, Л.Л. Босова, В.П. Кулагин).

Современное состояние разработки соответствующей проблематики позволяет говорить о четырёх главных параметрах ЭУ (табл. 1).

Таблица 1

Главные параметры электронного учебника

Наименование	Характеристика
Мультимедийность	Возможность для сосредоточения различных данных (текстовых, графических, аудиовизуальных) в пределах одного интерфейса [5, с. 13–14]
Гибкость содержания	Широкие возможности для оперативного внесения изменений в содержание учебника
Использование программного кода	Составляет ключевое отличие ЭУ от документов в электронном формате [6, с. 52]
Интерактивность	Возможность для более широкого продуктивного использования средств ИКТ участниками образовательного процесса, что достигается при помощи системы всплывающих подсказок, гиперссылок и др.

Создание и последующее использование ЭУ по дисциплине «Иностранный язык» в образовательном пространстве современного военного вуза с необходимостью должно базироваться на соблюдении семи дидактических принципов (табл. 2).

Таблица 2

Дидактические принципы разработки и продуктивного использования электронного учебника по иностранному языку для курсантов военных вузов

Принцип	Описание
Сознательности и активности	Характеризуется направленностью на приоритет самостоятельной работы при усвоении обучающимися соответствующей дисциплины [7, с. 89]
Прочности	Предполагает систематическое повторение пройденного материала
Наглядности	Комплекс мультимедиа должен воздействовать на все виды органов чувств учащихся [6, с. 55]
Доступности	ЭУ должен предусматривать возможность выбора уровня сложности материала
Связи между теорией и практикой	Обучение будущих военных специалистов иностранному языку с помощью электронного учебника должно с необходимостью включать практическое закрепление материала
Научности	Содержащиеся в ЭУ сведения должны быть проверены современной наукой, процесс их усвоения – основан на широком использовании её методологической и инструментальной [1, с. 8]
Последовательности и систематичности	Предполагает логическую последовательность в изучении материала, его усвоении и контроле

Электронным учебникам присущи определённые преимущества при организации процесса обучения будущих военных специалистов иностранному

языку [2, с. 74]. Они достигаются за счёт возможности переработки и хранения больших объёмов данных, доступ к которым существенно облегчается благодаря системам навигации. Это, в свою очередь, позволяет индивидуализировать учебно-воспитательный процесс и обеспечить более высокую, чем раньше, степень самостоятельности учащихся [5, с. 34–35]. Применение ЭУ, кроме того, позволяет обеспечить интерактивность, значит, активизацию мыслительной и познавательной деятельности курсантов.

Так как интерактивность является важным параметром электронного учебника по ИЯ для курсантов военных вузов, в ходе взаимодействия с ним курсанты должны получать быструю реакцию на выполненное задание в разных формах. Это позволит мобилизовать и мотивировать обучаемых для поиска правильных вариантов, активизировать их познавательные процессы. Будучи по сути своей многофункциональной информационной системой, ЭУ должен обеспечивать:

– наличие большего количества упражнений, согласно уровню сложности материала;

– динамику подачи информации в различных форматах [3, с. 5].

Например, на начальном этапе освоения темы Le Forze Armate italiane. Armi e Corpi. Ordinamento del comando superiore можно предложить учащимся прослушать аудиозапись на тему Cenni sull'ordinamento del Comando Superiore delle FF.AA.italiane [8, с. 26–27]. Затем в зависимости от уровня их языковой подготовки выполняются упражнения.

Vero o falso?

1. Le Forze Armate italiane sono 5
2. L'Arma dei Carabinieri è una Forza Armata paramilitare autonoma
3. Il Comandante in Capo delle FF.AA. è il Ministro della Difesa
4. La Guardia di Finanza è un corpo ausiliario con funzioni di polizia forestale
5. Il SGD/DNA è responsabile dell'approvvigionamento delle Forze Armate italiane

Domande al testo ascoltato:

1. Come si definiscono le FF.AA. italiane?
2. Dove operano le FF.AA. italiane?
3. Di che cosa si compongono le FF.AA. italiane?
4. Qual è la differenza tra le forze permanenti e le forze paramilitari?
5. Quanti sono i soldati miliari?
6. Chi sono i corpi di polizia a ordinamento militare?
7. Quali compiti assolve l'Arma dei Carabinieri?
8. Che funzioni svolge la Guardia di Finanza?
9. Oltre alla Guardia di Finanza, quali sono i corpi militari ausiliari?
10. Chi per la Costituzione della Repubblica Italiana è il Comandante in Capo delle FF.AA? [8, с. 28].

Практикуемая при работе над такого рода заданиями коллективная творческая деятельность, а также возможность компьютерной помощи в виде подсказки оптимизируют учебный процесс, приводят к более интенсивному участию в нём курсантов. Таким образом повышается их уровень восприятия и запоминания (С.М. Авдеева, А.Р. Жураев, Л.П. Владимирова, Ю.Н. Егорова).

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем говорить о том, что в настоящее время процесс обучения курсантов военных вузов иностранному языку характеризуется направленностью на развитие у них системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления коммуникации в будущей профессиональной сфере. Современный уровень развития педагогических технологий позволяет эффективно использовать ряд инновационных методик.

В свою очередь, их встраивание в образовательный процесс даёт возможность для более широкого использования возможностей ИКТ. В частности, возрастает роль электронных учебников. Главными параметрами последних являются мультимедийность, гибкость содержания, использование программного кода, интерактивность.

Среди дидактических принципов разработки и продуктивного использования ЭУ по иностранному языку для курсантов военных вузов следует отметить следующие: сознательности и активности, прочности, наглядности, доступности, связи между теорией и практикой, научности, последовательности и систематичности.

Таким учебникам присущи определённые преимущества при организации процесса обучения будущих военных специалистов иностранному языку. Они достигаются за счёт возможности переработки и хранения больших объёмов данных, доступ к которым существенно облегчается благодаря системам навигации.

Так как интерактивность является важным параметром электронного учебника, то в ходе взаимодействия с ним курсанты должны получать быструю реакцию на выполненное задание в разных формах. Это позволит мобилизовать и мотивировать обучаемых для поиска правильных вариантов, активизировать их познавательные процессы.

Библиографический список

1. Бугреева А.С. Проблемы реализации эффективной обратной связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1(98): 5–8.
2. Новикова Н.Н. Опыт применения художественного текста в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 72–74.
3. Левандровская Н.В. Электронный учебник как средство обучения профессионально-ориентированному английскому языку в военном вузе. *Концепт.* 2016; № 7: 1–5.
4. Красильникова Л.В. Формы и инструменты коллаборативного взаимодействия для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 25–27.
5. *Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств.* Москва: Федеральный институт развития образования, 2012.
6. Марченко В.Н., Кретова Л.Н. Использование ресурсов электронного учебника английского языка в общеобразовательном пространстве. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология.* 2021; № 8: 51–58.
7. Мухидова О.Н. Компетентностный подход к развитию профессиональной деятельности учителя. *Вестник науки и образования.* 2020; № 19 (97): 88–91.
8. Смирнова М.А., Гусева Н.В. *Практический курс военного перевода. Итальянский язык.* Москва: ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, 2020; Ч. 1.

References

1. Bugreeva A.S. Problemy realizacii `effektivnoj obratnoj svyazi kak instrumenta motivacii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1(98): 5-8.
2. Novikova N.N. Opyt primeneniya hudozhestvennogo teksta v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 72-74.
3. Levandrovskaya N.V. `Elektronnyj uchebnik kak sredstvo obucheniya professional'no-orientirovannomu anglijskomu yazyku v voennom vuze. *Koncept.* 2016; № 7: 1-5.
4. Krasil'nikova L.V. Formy i instrumenty kollaborativnogo vzaimodejstviya dlya obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 25-27.
5. *`Elektronnye uchebniki: rekomendacii po razrabotke, vnedreniyu i ispol'zovaniyu interaktivnyh mul'timedijnyh `elektronnyh uchebnikov novogo pokoleniya dlya obschego obrazovaniya na baze sovremennyh mobil'nyh `elektronnyh ustrojstv.* Moskva: Federal'nyj institut razvitiya obrazovaniya, 2012.
6. Marchenko V.N., Kretova L.N. Ispol'zovanie resursov `elektronnogo uchebnika anglijskogo yazyka v obscheobrazovatel'nom prostranstve. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya.* 2021; № 8: 51-58.
7. Muhidova O.N. Kompetentnostnyj podhod k razvitiyu professional'noj deyatel'nosti uchitelya. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 19 (97): 88-91.
8. Smirnova M.A., Guseva N.V. *Prakticheskij kurs voennogo perevoda. Ital'yanskij yazyk.* Moskva: FGKVOU VO «Voennyj universitet» Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii, 2020; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-225-228

Guseva E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Acting Head of Department of Directing, Volgograd State Institute of Arts and Culture (Volgograd, Russia), E-mail: eandronova@yandex.ru*

Stolyarchuk L.I.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*

FEATURES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF FUTURE DIRECTORS-TEACHERS AT A UNIVERSITY. The article discusses features of professional and personal formation of future directors-teachers during their professional training at a university, including periods of pedagogical and production practices of students. For optimal achievement of maximum efficiency of the process under study, the key role of scenario culture as a result of professional development is determined in the structure of professional training of future directors-teachers at the level of bachelor's studies. Approaches to its formation are given: culturological

and holistic approaches, as the most appropriate, as methodological guidelines. In addition, the article describes possible ways of developing these approaches that teachers of pedagogical universities and universities of arts and culture can use in the process of professional and personal formation of future directors-teachers. The means of professional and personal formation of various degrees of complexity are revealed during the preparation of the script, the organization and conduct of theatrical performances and holidays, in the process of general professional training, important for the formation of further professional activity. Thus, the purpose of this study is to identify features of the professional and personal formation of future directors-teachers in universities from the point of view of optimal achievement of maximum efficiency of professional training in conditions of bachelor's studies.

Key words: **professional and personal formation, future directors-teachers, scenario culture, organization of theatrical performances and holidays, professional training at university**

***Э.В. Гусева**, канд. пед. наук, доц., и.о. зав. каф. режиссуры ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры, г. Волгоград, E-mail: eandronova@yandex.ru*

***Л.И. Столярчук,** проф., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ РЕЖИССЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

В предлагаемой статье рассматриваются особенности профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в ходе их профессиональной подготовки в вузе, включая периоды педагогических и производственных практик студентов. Для оптимального достижения максимальной эффективности исследуемого процесса в структуре профессиональной подготовки будущих режиссеров-педагогов на ступени бакалавриата определяется ключевая роль сценарной культуры как результата профессионального становления. Приводятся подходы к её формированию в качестве методологических ориентиров – культурологический и целостный как наиболее целесообразные. Кроме того, в настоящей статье описываются возможные пути развития данных подходов, которые могут использовать преподаватели педагогических вузов и вузов искусств и культуры в процессе профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов. Выявлены средства профессионально-личностного становления различной степени сложности в ходе подготовки сценария, организации и проведения театрализованных представлений и праздников, в процессе общей профессиональной подготовки, важной для становления дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, цель данного исследования – выявление особенностей профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в вузах с точки зрения оптимального достижения максимальной эффективности профессиональной подготовки в условиях бакалавриата.

Ключевые слова: **профессионально-личностное становление, будущие режиссеры-педагоги, сценарная культура, организация театрализованных представлений и праздников, профессиональная подготовка в вузе**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, обосновывается тенденцией повышения качества высшего образования в педагогических вузах и вузах искусств и культуры, при этом доминирующее значение сегодня придается профессионально-личностному развитию студентов, которое обеспечит им конкурентоспособность в профессии и позволит занять достойное место в обществе.

Исследования, рассматривающие возможности повышения качества профессиональной подготовки, например, режиссеров театрализованных представлений и праздников, посвящены в основном профессиональной составляющей (Д.М. Генкин, О.И. Марков и др.). Мы предполагаем придать этому процессу более важное педагогическое значение и интегрировать профессиональный и личностный факторы.

Интеграция общей личностной «культурности» (Е.В. Бондаревская) и «педагогического профессионализма» (Н.К. Сергеев) будет наиболее эффективно способствовать целостному профессионально-личностному становлению будущих режиссеров-педагогов, поскольку обращение к студенту как к личности наиболее эффективно активизирует мотивацию к совершенствованию его интересов, потребностей, ценностных ориентации, всей внутренней системы ценностей; у студентов появляется возможность проявлять свои личностные и профессиональные ценности как на учебных занятиях, так и в реальной профессионально-педагогической деятельности на учебных и производственных практиках. Но, как показали наблюдения за студентами Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) и Волгоградского государственного института искусств и культуры (ВГИИК), они не всегда готовы в достаточной степени проявить личностное отношение и стремление к профессионально-личностному развитию, даже на этапе замысла сценария. В связи с этим нас интересует проблема профессионально-личностного формирования будущих режиссеров-педагогов в вузе, важного для становления их дальнейшей профессиональной деятельности.

В этой связи целью данной статьи стало выявление особенностей профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в вузах на ступени бакалавриата, включая наряду с занятиями учебные и производственные практик студентов с точки зрения оптимального достижения максимальной эффективности исследуемого процесса.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– определить роль сценарной культуры как результата профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов на ступени бакалавриата;

– рассмотреть культурологический и целостный подходы как наиболее целесообразные в качестве методологических ориентиров для профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов;

– обосновать средства профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов различной степени сложности (этюдно-фрагментарного, учебного сценария и праздника, авторского сценария и театрализованного представления и праздника), реализованные на учебных занятиях в вузе, в ходе учебных и производственных практик.

При подготовке статьи авторами были использованы такие методы исследования, как изучение трудов педагогов-исследователей и практиков, рассматривающих различные аспекты соответствующей темы, и рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов на основе культурологического и целостного подходов, дополнивших научное понимание сценарной культуры как результата профессионально-личностного становления, личностно и профессионально значимой ценности в структуре процесса подготовки на ступени бакалавриата.

Теоретическая значимость исследования состоит в дополнении содержания профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в вузе в общепрофессиональные и специальные дисциплины, учебную и производственную практики как целостный образовательный процесс.

Практическая ценность результатов исследования заключается в определении и обосновании средств педагогической и режиссерско-постановочной деятельности преподавателей вузов, эффективных для профессионально-личностного становления студентов направления подготовки «Режиссура театрализованных представлений и праздников» в ходе профессиональной подготовки на ступени бакалавриата.

Для выявления первой *особенности* профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в вузах и оптимального достижения максимальной эффективности исследуемого процесса сценарная культура как результат профессионально-личностного становления должна занять *ключевую роль в структуре образовательного процесса вуза на ступени бакалавриата* и стать органичной частью всей системы профессиональной подготовки в режиссерском образовании.

Благодаря многогранности исследуемого явления формирование сценарной культуры как ожидаемого результата профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов целесообразно осуществлять, на наш взгляд, не в рамках отдельного предмета, а в комплексе таких дисциплин, как «Сценарное мастерство», «История и теория праздничной культуры», «Инновационные технологии в режиссуре театрализованных представлений и праздников» и др. Целью каждой из перечисленных дисциплин в их комплексе в рамках нашего исследования должно стать формирование сценарной культуры как результата профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов на ступени бакалавриата по направлению подготовки 51.03.05 Режиссура театрализованных представлений и праздников.

В федеральных государственных образовательных стандартах ВО вузов искусств и культуры – бакалавриата по направлению подготовки 51.03.05 Режиссура театрализованных представлений и праздников (Минобрнауки РФ от 06.12 2017, № 1181) выделены задачи профессиональной деятельности, к которым выпускникам бакалавриата необходимо готовиться. Остановимся на двух

типах профессиональной деятельности, выделенных в ФГОС ВО, как наиболее важных для нашего исследования: *педагогической* и *режиссерско-постановочной*. *Сценарная культура* в структуре процесса подготовки будущих режиссеров-педагогов на ступени бакалавриата для этих двух типов профессиональной деятельности (педагогической и режиссерско-постановочной) является одной из ведущих. Для профессиональной подготовки к *режиссерско-постановочной деятельности* студентам следует научиться самостоятельно писать сценарии театрализованных представлений и праздников, организовывать их и проводить.

В процессе профессиональной подготовки к *педагогической* (по сути, воспитательной) *деятельности* студентов происходит их ориентация на сознательную воспитательную деятельность, внутреннюю работу над собой для совершенствования общей культуры и профессионально-педагогической образованности в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) и Волгоградском государственном институте искусств и культуры (ВГИИК), результатом которой становится осмысление студентами *своей педагогической (воспитательной) миссии,* реализуемой в ряде целенаправленных педагогических действий, в рамках которой «…профессиональная подготовка … к созданию воспитывающей среды … является непрерывным образовательным процессом (в вузе и в периоды педагогических практик)» [3, с. 21].

Для эффективного профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в ходе режиссерско-постановочной деятельности целенаправленно осуществляется обращение к студенту, прежде всего, как к личности в контексте его индивидуальных интересов, потребностей, ценностных ориентаций, чтобы происходило осознание будущим режиссером-педагогом, что за свой авторский сценарий, концептуальную идею сценария праздника он несет личную ответственность как профессионал и гражданин. Понимание будущими режиссерами-педагогами важности овладения профессионально-педагогической (воспитательной) и режиссерско-постановочной деятельностью, сценарной культурой как личностными ценностями становится регулятором их жизнедеятельности и поведения, позволяет осознанно учиться активизировать как организаторов представлений и праздников, так и зрителей для осмысления актуальных социальных проблем и вселять надежду и оптимизм для их решения. Это связано с тем, что праздники являются частью жизни любого общества, затрагивают лично каждого человека как в дни торжеств, так и в дни памяти близких людей или какого-либо выдающегося события (общегосударственного и семейного, воинского и трудового, молодежного и детского) как необходимый элемент культуры общества, социальной и личной жизни людей (Д.М. Генкин, А.Д. Жарков и др.). Определение ключевой роли сценарной культуры и как результата профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов на ступени бакалавриата требует от преподавателей акцентирования внимания студентов в ходе организации обучения общепрофессиональным и специальным дисциплинам на осознании личностной ценности, принятии ее как жизненно важной. Успешности образовательного процесса способствует учет индивидуальных особенностей студентов. Преподаватель в образовательном процессе вуза и с выходом на различные учебные практики целенаправленно и последовательно организует межличностное взаимодействие студентов с ведущими режиссерами города, постановщиками театрализованных представлений и праздников, признанными мастерами режиссуры, которое становится органичной частью всей системы профессиональной подготовки.

Второй *особенностью* профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в вузах является определение базовых *методологических ориентиров*. *Культурологический и целостный подходы* в нашем исследовании рассматриваются как наиболее целесообразные в решении исследуемой проблемы.

Культурологический подход в данном исследовании позволяет определиться со смыслом понятия «культура», несмотря на разнообразие ее понимания как действительности, личностного отношения к ней. Для нас наиболее близка интерпретация культуры как процесс, отражающий целесообразное изменение, преобразование действительности, близкий к значению «образование»; как уровень развития личности, характеризующийся системой ее потребностей (В.А. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, Б.Г. Брушлинский, В.П. Зинченко, Э.С. Маркарян и др.); созидательная деятельность, творчество (Н.С. Злобин).

При обращении к культурологическому подходу (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова и др.) при рассмотрении феномена «сценарная культура» мы подчеркиваем значимость в саморазвитии личности студента его ценностного отношения к своей жизнедеятельности и непосредственно к профессиональной деятельности.

Определение понятия «сценарная культура» режиссера как «профессионально значимого качества, интегрирующего многообразный комплекс профессиональных характеристик» [2, с. 60], в котором внимание исследователя сосредоточено на «профессионализме» режиссера, качественных характеристиках выполняемой режиссерской деятельности, против которой мы не возражаем, предлагаем, базируясь на целостном подходе (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев), дополнить, наряду с профессиональным, научным знанием о личностном становлении будущих режиссеров-педагогов. Важно усиление значения личностной составляющей, поскольку опыт действительно объективизируется в результатах труда, но носителем профессиональной культуры является живой человек; и профессионализмом овладевает личность, формирующаяся в деятельности. Психологи справедливо отмечают, что становление профессионала – это лишь один и аспектов развития личности, поскольку личностное шире профессионального. «Процесс развития социально-личностных компетенций приобретает оптимальный характер, если обучающийся выступает субъектом обучения. В свою очередь, достижению этого будет способствовать интеграция в образовательную среду организаций ВО и СПО личностного подхода. Реализация последнего предполагает отношение участников образовательного процесса к каждому человеку как к самостоятельной ценности. Отсюда, в свою очередь, вытекает необходимость персонализации педагогического взаимодействия» [1, с. 218].

Сценарная культура на основе целостного подхода представляет собой целостное профессионально-личностное специфическое качество студентов, раскрывающееся через индивидуальные, личностные особенности будущих режиссеров-педагогов и их профессионализм (режиссерско-постановочной и педагогической (воспитательной) деятельности); как интегративное, целостное, динамическое образование личности будущего режиссера-педагога, включающее как культуру личности, так и профессиональную культуру. Следовательно, сценарная культура предполагает профессионально-личностное развитие будущих режиссеров-педагогов и высокий уровень их профессионального мастерства.

Третьей *особенностью* профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в вузах является необходимость разработки и обоснования режиссерско-постановочных и педагогических *средств* с точки зрения оптимального достижения максимальной эффективности исследуемого процесса, к которым мы отнесли *творческие задания различного уровня сложности – первого* (этюдно-фрагментарного); *второго* (учебного сценария театрализованного представления) и *третьего* (авторского сценария массового праздника), реализующихся на учебных занятиях в вузе, в ходе учебных и производственных практик.

Творческие задания первого уровня сложности (этюдно-фрагментарного) – работа над литературными *этюдами* и инсценированием художественных произведений. Работа над этюдами организуется преподавателем для того, чтобы у студентов возникал эмоциональный и творческий отклик на волнующие события, развивалось образное видение фактов, фантазия и воображение для художественного решения каждого жизненного факта, строящегося по законам драматургии, и нести в себе авторскую позицию. В процессе созидания у будущего режиссера-педагога должно происходить осмысление этюда, рождаться понимание проблемы, затронутой в драматургическом произведении, и авторская идея. При инсценировании художественного произведения авторская идея должна сохраниться и получить развитие. Решение педагогических задач обеспечивается повышением мотивации студентов к профессионально-личностному становлению с ориентацией на самоформирование сценарной культуры, осознанным отношением к ней как к личностно и профессионально значимой ценности.

Творческие задания второго уровня сложности (учебный сценарий театрализованного представления) предполагают освоение полного цикла разработки учебного сценария театрализованного представления в учебном процессе вуза и его реализацию в период учебной практики как важной составляющей образовательного процесса в вузе. Студенты, осуществляя режиссерско-постановочную и педагогическую (воспитательную) деятельность, осознают, что драматургия документальности, дополненная яркостью, эмоциональной насыщенностью, личностным отношением к событиям, обладает богатейшими возможностями воспитательного воздействия на аудиторию. Выполнение творческих заданий второго уровня сложности способствует профессионально-личностному становлению будущих режиссеров-педагогов в вузах, что происходит при работе над учебным сценарием театрализованного представления, например, литературно-музыкальной композицией, являющейся одним из видов театрализованного представления, и осуществляется благодаря сочетанию документальных, литературно-художественных и музыкальных элементов, воздействующих вначале на ум и чувства студентов, затем – на организаторов праздников и впоследствии – на зрителей. Для этого студентами подбираются актуальные факты, одно или несколько литературных произведений, а к ним – соответствующий музыкальный материал; осуществляется также поиск актеров, исполнителей и несколько художественных коллективов для реализации сценария в ходе учебной практики. При создании учебного сценария и его реализации актуализируется и фиксируется проявление личностных и профессиональных качеств будущих режиссеров-педагогов.

*Творческие задания третьего уровня сложности (*авторский сценарий массового праздника) ориентированы на самостоятельный поиск студентами проблематики массовых праздников, их разработку и самостоятельную реализацию с организаторами и зрителями в периоды производственных педагогических практик как части образовательного процесса вуза.

Результатом профессионально-личностного становления является сформированность сценарной культуры на основе творческих заданий третьего уровня сложности, характеризующегося личностной позицией будущего режиссера-педагога, которому удалось сформулировать тему на основе реально существующей проблемы, осуществить соответствующую драматургизацию документального, местного материала и профессионально литературно разработать сценарий, определив сверхзадачу и авторскую концепцию динамичного сценария массового действа; умение выразить личностную позицию и авторскую концеп-

цию в яркой зрительной форме как документальных фактов, так и исторических событий, органически вводя художественный материал в ткань сценария, используя средства выразительности разножанровых номеров в единый замысел.

Таким образом, нами выявлены особенности профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в ходе их профессиональной подготовки в образовательном процессе вуза, включая периоды учебных и производственных практик студентов, с точки зрения оптимального достижения максимальной эффективности исследуемого процесса.

Первая особенность состояла в определении ключевой роли сценарной культуры как результата профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов в вузе на ступени бакалавриата: в ходе организации обучения общепрофессиональным и специальным дисциплинам и учета индивидуальных особенностей студентов, межличностного взаимодействия студентов с признанными мастерами, имеющими большой практический опыт режиссерской и педагогической работы.

Вторая особенность заключалась в рассмотрении культурологического и целостного подходов как наиболее целесообразных в качестве методологических ориентиров в данном исследовании. Сценарная культура как результат профессионально-личностного становления, целостное профессионально-личностное качество студентов раскрываются через индивидуальные, личностные особенности будущих режиссеров-педагогов и их профессионализм в режиссерско-постановочной и педагогической (воспитательной) деятельности), которые могут использовать преподаватели педагогических вузов и вузов искусств и культуры в процессе профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов.

Третья особенность характеризуется разработкой и обоснованием средств профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов различной степени сложности (этюдно-фрагментарного; учебного сценария театрализованного представления; авторского сценария массового праздника), реализованных на учебных занятиях в вузе, в ходе учебных и производственных практик.

Представленный материал будет полезен не только в смысле эффективного средства для профессионально-личностного становления будущих режиссеров-педагогов. Внедрение в образовательную практику рассмотренных подходов и средств будет способствовать оптимизации процесса режиссерского образования в вузе в целом.

Данная работа, с нашей точки зрения, перспективна для дальнейшего исследования:

– профессионально-личностного становления студентов в контексте межпредметных связей и формирования универсальных учебных действий обучающихся;

– теоретической переподготовки преподавателей общепрофессиональных дисциплин и дисциплин по профилю подготовки к профессионально-личностному становлению будущих режиссеров-педагогов.

Библиографический список

1. 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.
2. Марков О.И. *Сценарная культура режиссеров театрализованных представлений и праздников. Сценарная технология*. Краснодар. 2021.
3. Столярчук Л.И. Профессиональная подготовка вожатых к созданию воспитывающей среды. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2020; № 1 (144): 16–22.
4. *Театрализованные представления и праздники в контексте современных тенденций развития культуры*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников ХГИК. Хабаровск. 2021.

References

1. 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.
2. Markov O.I. *Scenarnaya kul'tura rezhisserov teatralizovannyh predstavlenij i prazdnikov. Scenarnaya tehnologiya*. Krasnodar. 2021.
3. Stolyarchuk L.I. Professional'naya podgotovka vozhatyh k sozdaniyu vospityvayuschej sredy. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 1 (144): 16-22.
4. *Teatralizovannye predstavleniya i prazdniki v kontekste sovremennyh tendencij razvitiya kul'tury:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu kafedry rezhissury teatralizovannyh predstavlenij i prazdnikov HGIK. Habarovsk. 2021.

Статья поступила в редакцию 24.03.23

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-228-231

Kosacheva V.O., *teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: VOKosacheva@fa.ru*

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article reveals a problem of developing intercultural foreign language competence among students of a non-language university. The article examines the main scientific approaches to the essence of foreign language competence, considers the most effective forms and methods of development of intercultural foreign language competence of students. The didactic potential of modern innovative technologies in terms of development of intercultural foreign language competence of students is studied. The article describes the main features of the application of modern innovative distance learning technologies in the process of the formation of intercultural foreign language competence of the students.

Key words: **students, education, cross-cultural communication, foreign language, pedagogy**

В.О. Косачева, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: VOKosacheva@fa.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье раскрывается проблема разработки формирования межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза. Исследуются основные научные подходы к сущности иноязычной компетенции, рассматриваются наиболее эффективные формы и методы развития межкультурной иноязычной компетенции обучающихся. Исследуется дидактический потенциал современных инновационных технологий в плане развития межкультурной иноязычной компетенции студентов языкового вуза. Описываются основные особенности применения современных инновационных технологий дистанционного обучения в процессе формирования межкультурной иноязычной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: **студенты, образование, межкультурная коммуникация, иностранный язык, педагогика**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что развитие современного общества подразумевает наличие у человека развитой межкультурной иноязычной компетенции. В связи с этим в неязыковом вузе необходимо уделять внимание формированию межкультурной иноязычной компетенции у обучающихся как в классной, так и в домашней работе обучающихся. Важную роль в этом процессе играет знание языковой картины мира, характерной для носителей изучаемого языка. В связи с этим внедрение инновационных технологий в учебный процесс в неязыковом вузе при изучении иностранного языка становятся как никогда актуальным. Их применение способствует формированию межкультурной иноязычной компетенции студентов.

Цель исследования: обосновать эффективность использования современных инновационных технологий в процессе формирования межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза.

Поставленные задачи:

1. Определить компоненты межкультурной иноязычной компетенции.
2. Исследовать основные методы формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.
3. Определить наиболее эффективные технологии формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.
4. Исследовать возможности применения современной онлайн-коммуникации в процессе формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.

Научная новизна исследовательской работы заключается в выявлении дидактического потенциала современных информационных технологий в процессе формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в том, что результаты проведенного исследования могут использоваться для оптимизации процесса межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.

Перспектива дальнейших исследований связана с необходимостью разработки специализированных программ и приложений, способствующих формированию межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.

Методика формирования межкультурной компетенции у студентов – важный и актуальный вопрос, в разные исторические периоды его изучением занимались различные методисты и педагоги. В частности, среди них Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.И. Гез. Важную роль занимают исследования, в которых проблема формирования межкультурной иноязычной компетенции исследуется в контексте изучения языковой картины мира, в частности, с данного ракурса межкультурную иноязычную коммуникацию рассматривают такие исследователи, как Ю.Д. Апресян и Д. Хэнкс.

Основой исследования является компетентностный подход к курсу иностранного языка. Если образовательный процесс строится на компетентностном подходе, в этом случае изучение иностранного языка основано на том, чтобы обучающиеся достигали конкретных практических целей и учились самостоятельно действовать в тех или иных коммуникативных ситуациях. Компетентностный подход предполагает, что необходимо формировать у обучающихся определенные личностные качества, которые и называются компетенциями.

Теоретическая основа исследования – законодательные акты Российской Федерации, регламентирующие образовательный процесс в вузе, а также теоретические работы в области педагоги, психологии и методики, направленные на исследование приемов и методов развития иноязычной межкультурной коммуникации у студентов. В частности, это работы таких исследователей, как В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин.

Научная новизна заключается в том, что в данной статье рассказывается о том, каким образом можно использовать современные инновационные технологии, включая технологии дистанционного обучения, для формирования у студентов межкультурной иноязычной компетенции.

Практическая значимость работы обусловлена тем, что предложенные в работе методические рекомендации могут быть использованы в актуальной практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе с целью формирования межкультурной иноязычной компетенции обучающихся.

Изучение иностранного языка в вузе – комплексный процесс, во время обучения ставится несколько целей, но приоритетной целью является формирование языковой компетенции обучающихся. Изучение иностранного языка в вузе основано на компетентностном подходе.

В ходе изучения иностранного языка в неязыковом вузе необходимо, прежде всего, формировать у студентов коммуникативные навыки для того, чтобы они могли пользоваться изучаемы языком в ходе своей речевой, языковой и социально-культурной деятельности.

Развитие коммуникативных компетенций обучающихся происходит в ходе разговора, письма и чтения, а также аудирования на иностранном языке. При этом параллельно с коммуникативной компетенцией необходимо формировать у обучающихся межкультурную иноязычную компетенцию. Необходимо, чтобы у студентов были системные знания об изучаемом языке, для этого педагог должен расширять лингвокультурологический кругозор обучающихся, способствовать развитию речевой культуры.

Если студент владеет межкультурной иноязычной компетенцией, у него на высоком уровне сформированы следующие способности:

– создание условий, которые нужны для того, чтобы свободно общаться на иностранном языке;
– четкая формулировка мыслей;
– развитие когнитивного потенциала;
– развитие собственной языковой личности в процессе коммуникации с носителями иностранного языка.

У разных исследователей разные подходы к определению межкультурной иноязычной компетенции. Тем не менее все ученые считают, что данное понятие непосредственно связано с другим понятием – межкультурная коммуникация. Благодаря развитым навыкам межкультурной иноязычной компетенции люди могут осуществлять успешную коммуникацию с представителями других культур. Человек, владеющий межкультурной иноязычной коммуникацией на высоком уровне, может активно участвовать в другой лингвокультуре, а не только в собственной. Межкультурная иноязычная компетенция включает в себя знание реалий другой культуры, способность правильно понимать и интерпретировать данные реалии, а также способность участвовать в важных культурных процессах, которые носят поликультурный характер.

Один из наиболее широко известных подходов к исследованию иноязычной межкультурной компетенции – это научный подход А. Кнапп-Поттхоффа. Как полагает исследователь, в состав межкультурной иноязычной компетенции входит ряд обязательных компонентов. Это в первую очередь аффективный компонент, а также такие компоненты, как когнитивный и стратегический. Если у человека развит аффективный компонент, значит, у него на высоком уровне развиваются эмпатия и толерантность. Что касается когнитивного компонента, его развитие предполагает наличие у индивида знаний как о чужой культуре, так и о собственной. Стратегический же компонент в первую очередь связан с вербальными, учебными и исследовательскими стратегиями [3].

Человек, владеющий навыками межкультурной иноязычной коммуникации, не только обладает набором определенных теоретических знаний, но и может применять эти знания на практике, когда он взаимодействует с представителями других культур. Кроме этого, такой индивид обладает развитым критическим мышлением, он может посмотреть на собственную и чужую культуры с критической точки зрения. Еще одна характеристика человека с развитой межкультурной иноязычной коммуникацией – толерантность и способность принимать все другие культуры в соответствии с их характерными особенностями.

Когда педагог развивает иноязычную межкультурную компетенцию у студентов неязыкового вуза, он должен строить обучение на диалоге со студентами, это может быть непосредственный диалог педагога и группы студентов, диалог студентов, работающих в парах, диалог, который носит виртуальный характер (общение по Интернету), рефлексивный диалог или внутренняя речь.

В процессе овладения межкультурной иноязычной компетенцией у студентов развивается культура общения. Высокий уровень коммуникативной культуры характеризуется тем, что студент может грамотно общаться с представителями своей и чужой культуры, он может вести себя в обществе в соответствии с правилами коммуникации, умеет быстро адаптироваться к изменениям коммуникативной ситуации, обладает мобильностью, гибкостью, адаптивностью мышления. Такой человек принимает особенности других культур, обладает толерантностью, может расположить собеседника к себе, учитывая отличительные особенности его культуры. Все данные качества представляются особенно важными в том случае, если речь идет о построении межкультурного диалога, диалога двух или нескольких разных культур.

Для того чтобы межкультурная коммуникация была максимально полноценной, от студента требуется владение иноязычной межкультурной компетенцией на высоком уровне. Для этого обучающийся должен знать все нюансы культуры изучаемого языка и понимать все стилистические тонкости используемых в изучаемом языке выражений и фраз. В процессе общения с представителями других культур студент должен доносить свои мысли и чувства до представителей другой культуры с использованием нужных лексических и грамматических конструкций.

Для того чтобы формировать навыки иноязычной межкультурной коммуникации у студентов неязыкового вуза, необходимо сочетать инновационные и традиционные технологии обучения, так как использование исключительно традиционных технологий вряд ли даст желаемый результат. Когда иностранный язык изучается в неязыковом вузе, педагог должен уделять особое внимание традициям и ценностям культуры изучаемого языка. Культура включает в себя не только язык, но и совокупность духовных и материальных ценностей, культура – это, прежде всего, цивилизация, имеющая свои идеи и свое искусство [3].

Для успешного общения с представителями других культур человек должен представлять себе языковую картину мира другого человека, иначе успешной межкультурной коммуникации не будет. В связи с этим формирование международной иноязычной компетенции представляется особенно важным. Необходимо, чтобы у коммуникантов была совокупность общих фоновых знаний, формирующих языковую картину мира.

В процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе необходимо развивать у студентов неязыкового вуза лингвострановедческую компетенцию, они должны знать фразеологизмы и идиомы, безэквивалентную лексику изучаемого языка, уметь грамотно пользоваться иноязычной лексикой в разных коммуникативных ситуациях.

Важную роль играет и социолингвистический аспект, то есть студент должен грамотно соотносить лингвистическую форму и метод ее языкового выражения в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации. Общекультурный аспект подразумевает следование нормам речевого этикета, а тематический аспект связан с восприятием межкультурной информации.

Учет всех данных аспектов представляется очень важным в процессе формирования у обучающихся иноязычной межкультурной компетенции. Этот вопрос особенно актуален для студентов неязыкового вуза, поскольку в нем не уделяется достаточного внимания формированию у обучающихся знаний о культуре изучаемого языка, развитию лингвострановедческих знаний. Для этого следует использовать инновационные образовательные технологии.

Для того чтобы развивать у студентов межкультурную иноязычную компетенцию при изучении язык языковом вузе, необходимо обучать студентов тем

способностям и социальным навыкам, которые помогут им успешно понимать представителей иных культур. Если трактовать межкультурную иноязычную компетенцию в общем виде, то это способность человека стабильно общаться с представителями разных культур в процессе межкультурной коммуникации с проявлением достаточной культурной чуткости [2].

Можно выделить несколько этапов в системе межкультурного воспитания и образования в неязыковом вузе. В первую очередь студент должен в целом осознать культурную специфику поведения человека. Также студент должен осмыслить систему организации общения в своей родной культуре. И, наконец, обучающийся должен понять, какую именно роль играют культурные факторы в процессе межкультурного общения.

Благодаря межкультурному подходу к изучению иностранного языка в неязыковом вузе развивается языковая личность обучающихся, формируются способности к ведению межкультурного диалога, навыки понимания другой культуры; студенты учатся понимать, чем другие культуры похожи на родную им культуру, а чем отличаются от нее.

Следует отметить, что процесс формирования межкультурной иноязычной компетенции в значительной степени отличается от процесса формирования других компетенций студентов неязыкового вуза. Прежде всего, это отличие заключается в то, что формирование межкультурной иноязычной компетенции основано на том, что обучающийся учится анализировать и интерпретировать различные культурные контакты.

Межкультурная иноязычная компетенция предполагает владение определенным опытом межкультурного общения, а также умение обучающихся осуществлять коммуникацию с представителями своей родной культуры и с представителями других культур. Для того чтобы студент овладел в совершенстве лингвокультурологической компетенцией, у него должны быть развиты такие особенности личности, как эмпатия, толерантность и открытость, а мышление обучающегося должно быть гибким.

Чтобы развивать межкультурную иноязычную компетенцию у студентов неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка, рекомендуется использовать инновационные технологии обучения. Существуют различные технологии формирования межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза. Все они могут с успехом использоваться в образовательном процессе. Одной из наиболее распространенных является технология развития критического мышления. Она направлена на то, чтобы развивать у обучающихся умение самостоятельно работать с полученной во время занятий информацией, анализировать и осмысливать эту информацию, а также применять ее в процессе решения разнообразных учебных задач и выполнения разнообразных учебных действий.

Развитие критического мышления у обучающихся происходит в три этапа. На первом этапе основной задачей педагога является формирование у обучающихся заинтересованности в теме занятия. На втором этапе обучающиеся осмысливают новый материал. На третьем этапе происходит рефлексия.

Интерактивные технологии формирования межкультурной иноязычной компетенции основаны на тесном взаимодействии студента и педагога. Интерактивное обучение по своему характеру является диалоговым, и взаимодействие «педагог – обучающийся» осуществляется именно в ходе диалога. Выбранные педагогом стратегии интерактивного обучения зависят от того, какой характер носит взаимодействие учителя и ученика [4].

Игровые технологии также играют большую роль в формировании межкультурной иноязычной компетенции, так как игра имеет важное образовательное значение и является одним из наиболее эффективных методов обучения. Игра основана на механизме подражания и может использоваться для моделирования реальных ситуаций, возникающих в учебной деятельности, при этом жизни и здоровью играющих не наносится реального ущерба.

Технология проектного обучения также активно используется в процессе формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза. Проектная технология обучения направлена на то, чтобы создать проект, а проектом называется определенный документально зафиксированный замысел, который отражает изучение конкретной проблемы, видение данной проблемы студентом. Любой проект направлен на то, чтобы создать новую материальную или духовную ценность. В данном случае, в контексте формирования межкультурной иноязычной компетенции, проектом может быть любое практически ориентированное исследование менталитета, культуры, фразеологического фонда, языковой картины мира жителей страны изучаемого языка.

При формировании межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза важную роль играют творческие технологии. Это педагогические и образовательные технологии, которые направлены на то, чтобы раскрыть и повысить творческий потенциал обучающихся, максимально полно реализовать природные способности студентов в процессе выполнения продуктивных упражнений, направленных на создание чего-либо нового – продукта творчества.

Творческие технологии ценны тем, что они помогают развивать у обучающихся критическое и творческое мышление, способствуют развитию аналитических способностей и креативности, учат детей самостоятельно придумывать и воплощать в жизнь творческие идеи. Благодаря творческим методам работы студенты могут проявить свой творческий потенциал и повысить интерес к культуре изучаемого языка. Педагог, в свою очередь, может усовершенствовать свое мастерство и разработать новые методики обучения в соответствии с динамично изменяющимися потребностями современного общества.

Для того чтобы студенты неязыкового вуза могли развивать навыки межкультурной иноязычной компетенции в современных условиях, представляется оправданным и целесообразным использование различных нейротехнологий, включая нейролингвистическое программирование. Нейролингвистическим программированием называется комплекс технологий, которые можно использовать в контексте основного метода для успешного формирования межкультурной иноязычной компетенции у обучающихся [2].

При формировании межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза используются нейротехнологии, которые направлены на то, чтобы активировать те или иные зоны мозга, а также установить определенные связи. После этого происходит фиксация достигнутых результатов, для этого используется специальная программа. Для того чтобы эта программа стала доступной, нужно активировать механизм, который отвечает за восприятие субъектом информации извне. Или же необходимо активировать внутренний механизм, который отвечает за формирование учебной мотивации.

При помощи нейролингвистического программирования практически любой обучающийся может повысить свой уровень межкультурной иноязычной коммуникации, а также повысить свою личную и профессиональную эффективность. В настоящее время высокий уровень сформированности межкультурной иноязычной компетенции становится нормой для любого образованного человека.

Современные неязыковые вузы активно использует инновационные технологии обучения, способствующие эффективному формированию у обучающихся базовых и продвинутых межкультурных иноязычных компетенций. Прежде всего, к инновационным технологиям формирования межкультурной иноязычной компетенции в настоящий момент следует отнести цифровые технологии, возникшие и получившие свое развитие в процессе цифровизации общества.

Онлайн-обучение осуществляется в режиме реального времени через Интернет. Дистанционное обучение представляет собой образовательный процесс, основанный на интерактивном взаимодействии педагога и обучающегося, а также на взаимодействии обучающегося с интерактивным источником информации. При этом для дистанционного обучения иностранному языку в полной мере характерно наличие всех компонентов образовательного процесса, и реализация этих компонентов происходит в процессе применения существующего технологического и информационного потенциала.

В настоящий момент реализация образовательных программ по иностранному языку, в которых используется электронное обучение и дистанционные технологии образования, регулируется некоторыми документами и нормативно-правовыми актам и неязыковых вузов. Дистанционное образование помогает приобрести базовые языковые компетенции, лингвокультурологические компетенции, практиковать язык в формате онлайн-общения.

Интенсивное формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза в формате онлайн на сегодняшний день включает не только знакомые всем вебинары и конференции в Zoom. Рассмотрим самые эффективные и перспективные технологии, используемые в процессе формирования межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов.

1. *Обучающие игры*

При помощи современных виртуальных средств можно легко использовать обучающие игры в образовательном процессе, при этом это могут быть игры, рассчитанные как на индивидуальную работу, так и на большое количество пользователей. При этом обучающиеся в процессе игры не только развлекаются, но и приобретают важные языковые компетенции [4].

2. *Диалоговый тренажер*

Диалоговый тренажер является важным помощником при формировании межкультурной иноязычной компетенции и одной из ее составляющих – лексической компетенции. В процессе работы с текстовыми кейсами можно приобрести навыки общения, развить диалогическую и монологическую речь, сформировать у обучающихся коммуникативную компетенцию, необходимую для общения с носителями языка.

3. *Скрайбинг*

Скрайбинг заключается в том, что человек, усваивая текстовую информацию, подкрепляет ее собственноручно созданными визуальными образами. У большинства людей мозг гораздо лучше запоминает увиденное, нежели услышанное. Репрезентация информации в графической и динамической форме воспринимается и запоминается намного лучше. Усваивая большие объемы теории, обучающиеся сразу же могут использовать эти знания в процессе реальной коммуникации.

4. *Чат-бот*

Чат-ботом называется специальная программа, которая используется в социальных сетях и мессенджерах, она задает вопросы и дает ответы на вопросы пользователя, ищет информацию, принимает заказы пользователя и выполняет автоматически несложные задачи. Для современных чат-ботов, обладающих искусственным интеллектом, характерна эффективная имитация живой коммуникации. Данная образовательная технология хороша тем, что способствует реализации индивидуального подхода и делает процесс обучения максимально интересным.

5. *Виртуальная реальность*

Технология виртуальной реальности – это технология, на которой основано большинство компьютерных игр. Однако в настоящий момент эту технологию уже активно применяют в образовании, у обучающихся очень быстро формируются образовательные навыки и умения, при этом технология создания виртуальной реальности повышает вовлеченность обучающегося в образовательный процесс.

6. *Электронные курсы*

Что касается онлайн-курсов, то в них могут одновременно объединяться сразу несколько методик, а также несколько знакомых обучающимся типов и форматов контента, например, видеоконтент, тексты, подкасты, вебинары, ученые чаты, практические упражнения. Организуя тренинги, педагоги могут быстро и эффективно проверять знания обучающихся.

Для того чтобы инновационные методы формирования межкультурной компетенции у студентов были эффективными, следует рационально использовать их и учитывать ряд ограничений. В частности, следует понимать, что дистанционное обучение не может полностью заменить очное обучение. Кроме этого, недостаточная обеспеченность вуза техническими и материальными ресурсами может значительно понизить эффективность применения современных информационных технологий.

Инновационные технологии формирования межкультурной коммуникации у студентов основаны на доступности и открытости обучения и подразумевают активную вовлеченность всех обучающихся в образовательный процесс, вне зависимости от того, какое у них состояние здоровья, где они находятся географически. Использование дистанционных технологий развития навыков межкультурной коммуникации является особенно важным для тех студентов неязыковых вузов, которые не обладают достаточной мобильностью.

Таким образом, проведенное исследование позволило прийти нам к следующим выводам. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза представляется важной и актуальной задачей, так как в современном обществе от человека требуется высокий уровень гибкости, мобильности и адаптивности. Для формирования межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза необходимо использовать и традиционные, и инновационные технологии, причем это касается последних. Наиболее эффективными и перспективными представляются методы онлайн-обучения с использованием соответствующих обучающих программ и приложений. Цель данного исследования была достигнута, поскольку были решены следующие задачи:

1. Выявлены компоненты межкультурной иноязычной компетенции.
2. Исследованы основные методы формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.
3. Определены наиболее эффективные технологии формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.
4. Исследованы возможности применения современной онлайн-коммуникации в процессе формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва: Издательство АРКТИ, 2003: 49–127.
2. Есенина Н.Е. Основные направления развития информатизации иноязычной подготовки. *Ученые записки: электронный журнал Курского государственного университета*. 2014; № 2 (30): 166–170.
3. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий. *Иностранные языки в школе*. 2011; № 9: 4.
4. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании:* учебное пособие. Москва, Готика, 2003.

References

1. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Izdatel'stvo ARKTI, 2003: 49-127.
2. Esenina N.E. Osnovnye napravleniya razvitiya informatizacii inoyazychnoj podgotovki. *Uchenye zapiski: `elektronnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 2 (30): 166-170.
3. Evstigneev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2011; № 9: 4.
4. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii:* uchebnoe posobie. Moskva, Gotika, 2003.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-231-233

Plieva A.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
Ahmadova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Akhmadova-64@mail.ru*
Kuchmezov R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Organization of Law Enforcement Activities, North Caucasian Institute for Advanced Studies (branch), Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: 89286910015@mail.ru*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS. The article studies concepts of "communicative competence" and "professional communicative competence", considers the process of formation of professional communicative competence of students in the study of a foreign language. It is concluded that communicative competence is the most complex formation of a person, which allows effective interaction. In the course of work on the development of communicative competence at the level of SVE, a foreign language teacher is guided by the professionally oriented orientation of the student's education, since it is necessary to develop the student's personality, which will allow him to acquire professional and develop general competencies. The use of information and communication technologies in foreign language classes is relevant when teaching professional computer communication, since teaching a language that is not native to students is possible when creating an artificial environment, the conditions of which should be as close as possible to real situations of speech communication.

Key words: **communicative competence, professional communicative competence, foreign language, student, vocational education**

А.О. Плиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
З.М. Ахмадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: Akhmadova-64@mail.ru*
Р.А. Кучмезов, *канд. пед. наук, ст. преп., Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик, E-mail: 89286910015@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье изучены понятия «коммуникативная компетенция» и «профессиональная коммуникативная компетенция», рассмотрен процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка. Сделан вывод о том, что коммуникативная компетенция – сложнейшее образование личности, позволяющая эффективно взаимодействовать. В ходе работы над развитием коммуникативной компетенции на уровне СПО преподаватель иностранного языка руководствуется профессионально ориентированной направленностью обучения студента, поскольку необходимо развивать личность студента, что позволит ему приобрести профессиональные и развить общее компетенции. Применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях иностранного языка актуально при обучении профессиональной компьютерной коммуникации, т. к. обучение языку, не являющемуся для учащихся родным, возможно при создании искусственной среды, условия которой должны быть максимально приближены к реальным ситуациям речевого общения.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, профессиональная коммуникативная компетенция, иностранный язык, студент, профессиональное образование**

Экономические и социальные потребности общества с начала XXI века претерпевают изменения, и для успешного удовлетворения запросов, появляющихся сегодня, необходимы специалисты, имеющие квалификацию в областях, востребованных обществом. Владение иностранным языком, коммуникация на иностранном языке стали частью профессиональной деятельности специалиста любой сферы. Возможность практического применения иностранных языков, (в том числе английского языка) высоко ценится. Чтение современной профессиональной литературы, обмен опытом с иностранными коллегами и расширение области профессиональной реализации сегодня возможны благодаря иноязычной коммуникации.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка.

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучить содержание понятий «коммуникативная компетенция» и «профессиональная коммуникативная компетенция», рассмотреть процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка.

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

Научная новизна статьи состоит в изучении процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении **содержания понятий** «коммуникативная компетенция» и «профессиональная коммуникативная компетенция».

Практическая значимость состоит в рассмотрении процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка.

Задача профессиональных образовательных учреждений в области филологических дисциплин – предоставление знаний, необходимых для межкультурной коммуникации в области повседневного общения и в процессе профессиональной реализации. Параллельно необходимо учитывать специфику профессиональной коммуникации той или иной специальности. В курс иноязычных дисциплин традиционно не привыкли интегрировать профессиональную специфику будущих специалистов. Учебно-методические комплексы быстро устаревают, отсутствие качественных учебных материалов усложняет построение учебного процесса. Для формирования предметного содержания преподавателю приходится самостоятельно исследовать различные источники, и не всегда есть возможность интегрировать новый материал в занятие в кратчайшие сроки.

Обучение грамматике и развитие навыков чтения в ряде учреждений СПО сегодня зачастую являются ключевой составляющей курса. Это порождает неравномерность развития языковых навыков – устная и письменная коммуникация не развиты. Учитывая коммуникативную направленность дисциплины, можно говорить о том, что в таких условиях нет развития важных для будущего специалиста умений. Заучивание текстов нельзя назвать устной речью, здесь нет истинно продуктивной речевой деятельности, хотя номинально обучающий произносит набор реплик. Заучивание списков слов или блоков грамматической теории не развивают речевые умения. Языковое развитие «в процессе усвоения правил пользования языком происходит как своеобразное психологическое динамичное развитие навыка от полного его осознания и контроля до чувства уверенности» [1].

Сформированность социокультурной, коммуникативной компетенции будущего специалиста при общении с носителем иноязычной культуры возможна при равнозначном развитии в процессе обучения всех речевых навыков. Сбалансированность обучения необходимо отражать в учебных планах, разработанных на основе рабочих программ специальностей.

Как полагают ученые, «цель обучения иностранному языку не только сугубо учебная, но и образовательная (образование духовного человека). К сожалению, к изучению иностранного языка на уровне СПО имеется несколько легкомысленное отношение среди студентов. Некоторые утверждают: «Он мне не пригодится». Но сегодня, в период глобализации, видя возможности для развития в иноязычном поле (опыт иностранных коллег в профессии, литература, позволяющая расширить свои компетенции), обучающиеся меняют свой взгляд на изучение иностранного языка.

В рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» студенты изучают профессиональную лексику, учатся составлять резюме, что потребуется в начале профессионального пути, участвуют в ситуативных диалогах по своей специализации, применяя изученные термины. «Принцип коммуникативности проявляется в ситуативности, проблемности обучения, в учете новизны. Данный принцип предполагает сотрудничество между обучающимися и преподавателем, которое возникает в процессе речевого взаимодействия при решении проблемных ситуаций» [2].

Представленный здесь принцип позволяет постепенно адаптироваться к особенностям межкультурного общения в коммуникативных ситуациях, которые могут возникнуть в будущем при выполнении профессиональных обязанностей. Абитуриенты средних специальных учебных заведений – выпускники 9 и 11 классов средних школ. Формирование групп по иностранному языку не везде происходит по уровню подготовки. В этой ситуации в одной группе могут оказаться студенты с очень низкой языковой подготовкой и те, чей уровень знаний позволяет свободно общаться, имеющие международные сертификаты, подтверждающие уровень знания языка.

В связи с этим возникает необходимость выстраивания программы для работы в режиме mixed-ability, где одновременно на курсе обучаются студенты с разным уровнем подготовки. Низкая оснащенность методическими пособиями, отсутствие лингафонного оборудования, запрет использования в образовательных целях на занятиях электронных устройств, невозможность использования ИКТ в процессе работы также не позволяют студентам эффективно работать.

Развитость всех 4 видов речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) позволяет говорить об успешном практическом владении иностранным языком, что помогает повышать специалистам профессиональную компетенцию, общаясь с коллегами, изучая новейшие технологии или литературу.

Самостоятельная работа над написанием эссе, писем личного и делового характера, составление резюме, а также подготовка проектов лингвокультурологического или профессионально ориентированного характера позволяют получить дополнительные знания в области иностранных языков и профессиональной среде, т. к. в большинстве случаев в работе используются интернет-ресурсы. Уже на этапе обучения студент воспринимает иностранный язык как инструмент общения и получения информации, что развивает и поддерживает интерес к нему. Выбор и достижение коммуникативной цели, как установлено в свете теории коммуникации, определяется субъективным опытом личности [3].

Образовательный процесс преподавателю необходимо выстраивать с учётом актуального, личностно значимого для студента материала, поскольку такой контекст побуждает обучающихся к речевому действию. Коммуникативная направленность образовательного процесса, присутствующая на занятиях, может быть выражена именно в условиях интегрированного и контекстного обучения, функционально и ситуативно репрезентующих порции вводимого лингвистического материала. Исключая компонент личностной заинтересованности, мы сможем обучить студента языку, но не речи.

Учитывая специфику работы будущих специалистов сферы информационных технологий, следует вновь обратиться к словам Г.В. Сороковых и Шумейко Т.Н.: «В международном коллективе общение может иметь профессионально ориентированный характер, при котором межличностные контакты направлены на обмен профессиональной информацией и создание или поддержание взаимопонимания с иноязычными представителями той же профессии» [4]. Процесс формирования иноязычной компетенции будущих профессионалов должен развивать умение обучающихся решать практически ориентированные задачи, быть практически ориентированным.

Важно, чтобы на занятиях создавались учебные ситуации, где обучающиеся смогут ощутить культурный характер коммуникативных действий на иностранном языке. При этом особо заметным становятся сходство и различия с коммуникативными действиями родной культуры. Владение другими языками положительно влияет на быстрое усвоение структур и значение слов изучаемого языка.

Стоит подчеркнуть функциональность дисциплины «Иностранный язык» в профессиональной деятельности, учитывая глобализацию работы специалистов и непременное наличие межкультурной коммуникации. Благодаря наличию такой дисциплины, как «Иностранный язык в профессиональной деятельности», у обучающихся уровня СПО есть возможность совершенствовать иноязычную компетенцию, необходимую в дальнейшем в процессе профессиональной деятельности, в том числе пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках.

Межкультурный подход можно назвать ключевым, т. к. он может успешно сочетать функции ряда подходов. В процессе изучения иностранного языка и узнавания особенностей поведения других народов картина обучающегося расширяется. Особенности родного языка и культуры не осознаны в силу их существования уже на ранних этапах социализации, но при межкультурном общении за счет постижения собственной и иной культур человек получает возможность вторичной социализации – с познанием новой культуры осознаются характерные черты родной. «Межкультурная стратегия обучения иностранным языкам предполагает равноправное положение двух культур, участвующих в межкультурном общении» [5].

Согласно новым запросам общества, выпускник уровня СПО сегодня – не только обладатель профессиональных компетенций, но и ряда качеств личности, способствующих развитию в деловом мире, в числе которых способность к ведению коммуникации. Способности студентов развиваются в рамках компетенций, с которыми студент и преподаватель работают в период освоения учебной программы в рамках СПО. Нельзя назвать непривычным применение на занятиях электронных ресурсов: многие учебные программы не подразумевают использование привычных учебников, т. к. они полностью обеспечены электронными версиями книг.

Применение электронных и интернет-ресурсов на занятии довольно разнообразно:

– мультимедийная форма представления материалов (инфографика, презентации, видео и т. д.);

– групповые творческие задания и тесты можно выполнять и отслеживать процесс в режиме реального времени;

– анализ образовательных ресурсов в электронном виде.

При совместной работе над проектами возможно включение в процесс студентов с разным уровнем подготовки. Данный тип работы может повысить познавательную мотивацию участников группы. Значительна роль специальных программных комплексов в развитии профессиональных компетенций у студентов.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий позволяет как повысить эффективность деятельности человека, так и сделать эту деятельность разнообразной. Цифровизация всех областей жизни как яркая тенденция развития общества находит своё воплощение и в образовании.

Непосредственная цель обучения по специальности любого профиля предполагает развитие навыков профессионального мышления. В процессе обучения личность студента с учетом образовательных стратегий должна не только получить фундаментальную подготовку в профессиональной сфере, но и приобрести общие компетенции, в числе которых коммуникация на иностранном языке в повседневных профессиональных аспектах.

Согласно учебному плану, от обучающихся ожидается определенный входной уровень знаний, однако нет учета профильных\общеобразовательных групп иностранного языка, где могли обучаться студенты до поступления в СПО. Нет обязательного вступительного испытания по иностранному языку при приёме на обучение по программам на уровне СПО.

По учебному плану аудиторному времени по дисциплине «Иностранный язык» отводится 1–4 академических часа в неделю, это предполагает самостоятельную работу студента, что он не всегда способен выполнить. В процессе освоения профессионального модуля учебной программы приобретаются знания (компетенции), разделенные на два блока: профессиональные и общие. Один из ключевых компонентов профессиональной компетентности специалиста – иноязычная коммуникативная компетенция. В этом понятии содержится умение адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации повседневного общения или профессионального взаимодействия.

Иностранный язык при сочетании различных заданий на развитие рецептивных и продуктивных навыков способствует развитию коммуникативной компетенции студента, повышает способность оперативно находить и обрабатывать данные, преобразуя в блоки тематической информации, применять изучаемые в рамках профессиональных дисциплин технологии в иноязычной среде.

Зачастую из-за присвоения в рамках СПО дисциплинам языкового профиля «второстепенной роли» иноязычная коммуникативная компетенция у выпускников развита слабо. У данного явления есть ряд предпосылок.

В зависимости от учебного семестра на изучение дисциплин иностранного языка образовательным планом выделяется от 4 часов (1 курс) до 1 часа (4 курс) в неделю. Если при наличии 4 учебных часов в неделю можно поддерживать уровень языка студентов, то при расписании 1 час в неделю крайне сложно удержать уровень языка и закреплять необходимый студентам новый материал.

Знание данных особенностей позволяет педагогу адаптировать материал, учитывая актуальные для представляемой категории обучающихся темы (профессия, финансовая независимость, определенная зрелость личности). У студентов наблюдается излишний рационализм, находящий выражение в приоритетности изучения дисциплин, которые важны для каждого отдельного студента в будущей профессии. Предметы филологической, гуманитарной направленности обучаемые естественных, технических специальностей зачастую не включают в этот привилегированный список.

Интересы студентов становятся еще более избирательными и устойчивыми. Ряд обучаемых концентрируются исключительно на дисциплинах профессионального блока, относятся без надлежащего внимания к предметам общего цикла. Профессиональная направленность учебного заведения позволяет преподавателю иностранного языка развить интерес студента к дисциплине через будущую профессию.

Коммуникативная компетенция – ключевой аспект при овладении языком. Специалисты в области информационных технологий зачастую используют данную компетенцию в рамках межличностной коммуникации, применяя, главным образом, компьютерную коммуникацию, являющуюся в силу области профессиональной деятельности ключевой.

Одним из сложнейших аспектов обучения иностранному языку как для общих, так и специальных целей выступает коммуникативная компетенция. Преподаватель должен учитывать мотивацию студента к изучению языка. Традиционное преобладание грамматически ориентированных заданий и переводом с иностранного на родной язык на занятии постепенно заменяется компонентами коммуникативного обучения. Традиционно спонтанная устная речь противопоставляется письменной речи. Между тем в реальной коммуникации в Интернете существует и спонтанная письменная речь, тоже неподготовленная, которая сосуществует с основной, доминирующей устной речью.

Применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях иностранного языка актуально при обучении профессиональной компьютерной коммуникации, т. к. обучение языку, не являющемуся для учащихся родным, возможно при создании искусственной среды, условия которой должны быть максимально приближены к реальным ситуациям речевого общения. Коммуникативная направленность в рамках межкультурного иноязычного образования студентов СПО остается сегодня ключевой задачей, а виртуальное пространство межкультурного общения предоставляет студентам возможность выбрать актуальный и доступный стиль получения новых знаний, дополнительные занятия, направленные на приобретение знаний в той или иной области, которые соответствуют запросам, возможностям и уровню языковой подготовки конкретного студента. Специалист IT-сферы работает в виртуальном пространстве, даже профессиональная коммуникация осуществляется на основе компьютерной коммуникации в большинстве случаев. Здесь речь идёт об общении с коллегами-представителями других культур, решении рабочих задач, в большинстве случаев требующих использование иностранного языка. Этот процесс происходит в рамках межкультурной коммуникации.

Учитывая вышесказанное, следует говорить о том, что коммуникативная компетенция – сложнейшее образование личности, позволяющее эффективно взаимодействовать. В ходе работы над развитием коммуникативной компетенции на уровне СПО преподаватель иностранного языка руководствуется профессионально ориентированной направленностью обучения студента, поскольку необходимо развивать его личность, что позволит ему приобрести профессиональные и развить общее компетенции.

Библиографический список

1. Скрябина О.А. *Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстооформляющей деятельности (10–11 классы)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
2. Лущинская О.В. Обучение иноязычной письменной коммуникации на основе дискурсного подхода (из опыта работы со студентами – будущими журналистами). *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы*. 2012; № 2 (135): 97–101.
3. Скрябина О.А. *Проблема выбора в процессе письма как вида речевой деятельности.* Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2008.
4. Сороковых Г.В., Шумейко Т.Н. *Дискуссионно-просветительская культура студента как феномен профессиональной образовательной системы. Психология образования в поликультурном пространстве*. 2018; № 41 (1): 102–110.
5. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку. *Язык и культура*. 2017; № 40.

References

1. Skryabina O.A. *Kognitivno-kommunikativnyj podhod v obuchenii pravopisaniyu kak tekstooformlyayuschej deyatel'nosti (10-11 klassy)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
2. Luschinskaya O.V. Obuchenie inoyazychnoj pis'mennoj kommunikacii na osnove diskursnogo podhoda (iz opyta raboty so studentami – buduschimi zhurnalistami). *Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yanki Kupaly*. 2012; № 2 (135): 97-101.
3. Skryabina O.A. *Problema vybora v processe pis'ma kak vida rechevoj deyatel'nosti.* Ryazan': Ryazanskij gosudarstvennyj universitet imeni S.A. Esenina, 2008.
4. Sorokovyh G.V., Shumejko T.N. *Diskussionno-prosvetitel'skaya kul'tura studenta kak fenomen professional'noj obrazovatel'noj sistemy. Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. 2018; № 41 (1): 102-110.
5. Tareva E.G. Sistema kul'turosoobraznyh podhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura*. 2017; № 40.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-233-235

Rostovtseva P.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

VIRTUAL REALITY IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS. In the article the main opportunities for the virtual reality technology productive use in foreign language teaching that exist today are considered. To do this, first of all, features of the modern society development are considered. Improving the foreign language training necessity among students mastering non-linguistic specialties is proved, including through the introduction of virtual reality technology

into the corresponding process. The following is an essential characteristic of the “virtual reality” concept in relation to the development of a foreign language by future professionals in non-linguistic activity fields. The most significant advantages and disadvantages that the expansion of its use in the relevant process entails are highlighted. The author studies the Russian universities’ experience associated with maximizing the positive aspects of this technology in mastering non-linguistic specialties.

Key words: **higher education, teaching foreign language to students of non-linguistic universities, innovative educational technologies, virtual reality, student, teacher**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ИНОЯЗЫЧНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

На страницах данной статьи осуществляется рассмотрение основных возможностей для продуктивного использования технологий виртуальной реальности в иноязычном обучении, существующих на сегодняшний день. Для этого, прежде всего, рассматриваются особенности развития современного общества. Доказывается необходимость совершенствования иноязычной подготовки студентов, осваивающих неязыковые специальности, в том числе посредством внедрения технологии виртуальной реальности в соответствующий процесс. Далее приводится сущностная характеристика понятия «виртуальная реальность» применительно к освоению иностранного языка будущими профессионалами в неязыковых сферах деятельности. Освещаются наиболее существенные преимущества и недостатки, которые влечёт за собой расширение её использования в соответствующем процессе. Изучается опыт отечественных вузов, связанный с максимизацией положительных сторон применения интересующей нас технологии в ходе обучения ИЯ студентов, осваивающих неязыковые специальности.

Ключевые слова: **высшее образование, преподавание иностранного языка студентам неязыковых вузов, инновационные образовательные технологии, виртуальная реальность, студент, преподаватель**

Актуальность темы исследования может быть обоснована фактом глубокой международной интеграции, фиксирующейся на протяжении последних десятилетий (И.С. Ерёмина, Г.Г. Кириленко, Л.Ю. Обухова, А.Р. Хизриева, С.Б. Шитов). Влияние соответствующих процессов прослеживается в большинстве сфер человеческой деятельности [1, с. 25]. В таких условиях естественным выглядит рост значения языковых знаний, умений и навыков в структуре компетентности выпускников неязыковых вузов [2, с. 56]. Отсюда следует, что для обеспечения дальнейшего поступательного развития системы отечественного ВО необходимо совершенствование методологии и инструментальной базы языковой подготовки студентов (Е.И. Гетман, Н.В. Кушнарёва, И.Ю. Лавриненко, Ю.А. Молчанова, В.П. Осадчая, Е.В. Терентьева, Л.Г. Ярмолинец).

Ещё одна характерная тенденция развития России и мира на современном этапе – компьютеризация практически всех сфер жизни общества (М.В. Амелькина, О.Д. Гладкова, М.В. Карагезьян, З.И. Коннова). Значение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) неуклонно растёт, в том числе в сфере образования [3, с. 54–55]. Одним из перспективных направлений их дальнейшей интеграции в процесс языковой подготовки является расширение использования технологии виртуальной реальности в ходе формирования соответствующих компетенций у студентов неязыковых вузов (Р.С. Горщар, О.Д. Гладкова, М.В. Карагезьян, Б.В. Мартынов, И.Г. Никитичев, В.Н. Таран).

Таким образом, целью статьи является рассмотрение существующих на сегодняшний день возможностей для продуктивного использования технологии виртуальной реальности в иноязычном обучении.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, могут быть сформулированы следующим образом:

– дать сущностную характеристику понятия «виртуальная реальность» применительно к освоению иностранного языка будущими профессионалами в неязыковых сферах деятельности;

– осветить наиболее существенные преимущества и недостатки, которые влечёт за собой расширение её использования в соответствующем процессе;

– изучить опыт отечественных вузов, связанный с максимизацией положительных сторон применения интересующей нас технологии в ходе обучения ИЯ студентов, осваивающих неязыковые специальности.

Решению вышеперечисленных задач с большой вероятностью будет способствовать использование методов исследования:

– анализ педагогического опыта автора;

– изучение литературы, так или иначе затрагивающей интересующую нас проблематику.

Научная новизна статьи заключается в определении наиболее существенных положительных и отрицательных последствий, которые углубление и расширение использования интересующей нас технологии в иноязычном образовании влекут за собой.

Его теоретическая значимость состоит в даче сущностной характеристики термина «виртуальная реальность», соответствующей целям и задачам модернизации языкового образования.

Практическая значимость заключается в изучении положительного опыта отечественных вузов, связанного с эффективным использованием виртуальной реальности в ходе обучения ИЯ студентов, осваивающих неязыковые специальности.

Применительно к процессу языкового образования виртуальную реальность можно трактовать как пространство, созданное средствами ИКТ, которое воспроизводит социокультурную реальность стран изучаемого языка [4, с. 25]. Обучаясь в таком пространстве, студент «превращается» в непосредственного участника различных ситуаций, относящихся к следующим типам:

– культурная;

– социокультурная;

– коммуникативная (О.Д. Гладкова, В.В. Дронов, И.Г. Никитичев) [5, с. 82–83].

С точки зрения настоящего исследования важными являются два качества виртуальной реальности:

– возможность передачи информации не только с помощью визуального канала, но и посредством воздействия на слух и осязание;

– облегчение непосредственного активного взаимодействия между участниками образовательных отношений [6, с. 358].

В силу охарактеризованных выше особенностей её применение в процессе обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку позволяет будущим профессионалам быстрее преодолеть языковой барьер. Действуя в виртуальном пространстве, они более эффективно усваивают иноязычную лексику (В.В. Дронов, Е.В. Пестова, Л.В. Иванова, И.Г. Никитичев, В.Н. Таран). Это достигается за счёт максимального погружения в ситуации иноязычного общения, приближенные к реальным. Действительно, путём использования таких технологий учащиеся могут «побывать», например, в виртуальном иностранном вузе, музее, спорткомплексе, магазине и других местах, где получат возможность усовершенствовать имеющиеся умения и навыки живого общения на изучаемом языке [7, с. 255]. Как видим, эффективность учебных занятий, характеризующихся широким использованием возможностей рассматриваемой технологии, может значительно превышать таковую при использовании исключительно традиционных форм организации деятельности субъектов образовательных отношений [2, с. 57].

Говоря об интеграции виртуальной реальности в процесс освоения студентами ИЯ, нельзя не упомянуть о ряде негативных моментов, которые могут сопутствовать её использованию. Перечислим их:

– вероятность причинения вреда здоровью учащихся от длительного использования этой технологии в рамках учебных занятий, которая, в свою очередь, заставляет вводить временные ограничения [5, с. 81];

– ограниченность контента существующих на данный момент приложений;

– необходимость разработки учебных материалов для занятий, предполагающих использование виртуальной реальности, связана с увеличением трудозатрат педагогических работников, это может негативно сказаться на их подготовке к другим составляющим учебных занятий [4, с. 26];

– приобретение необходимого оборудования требует немалых материальных вложений, значит, увеличивает вероятность возникновения финансовых и бюрократических барьеров на пути внедрения интересующей нас технологии в образовательный процесс [7, с. 257].

Минимизировать вышеперечисленные риски позволит обращение к позитивному опыту применения данной технологии в вузах РФ.

Например, с 2018 г. группой преподавателей кафедры иностранных языков Самарского государственного технического университета был разработан и широко используется ПАК VR CUSTOMS [8, с. 108]. Как следует из наименования

данного продукта, его основное назначение – формирование языковых компетенций у студентов таможенного факультета. В число основных целей его разработки и реализации входят:

– повышение уровня владения английским языком;

– систематическое погружение учащихся в языковые ситуации с последующим решением профессиональных задач [9, с. 10–11].

Почти пятилетний опыт его применения позволил педагогам указанного вуза систематизировать методику создания подобного рода программ по обучению ИЯ будущих профессионалов неязыкового профиля [8, с. 110].

В Оренбургском государственном педагогическом университете широко используются возможности виртуальной среды обучения VLE. Последняя представляет собой ценный инструмент с точки зрения формирования иноязычных навыков студентов [10, с. 38–39]. Её применение в ходе иноязычного обучения направлено на реализацию следующих функций:

– реализация методов активного обучения, при которой будущие профессионалы постоянно вовлечены в образовательный процесс [9, с. 12];

– стимуляция различных форм командной работы обучающихся [3, с. 59];

– повышение мотивации лиц, осваивающих неязыковые специальности, к изучению иностранного языка [10, с. 41];

– стимуляция процесса развития компетенций учащихся, необходимых для эффективного решения различных проблем, могущих возникнуть в ходе осуществления ими профессиональной и иных видов деятельности (А.И. Воронов, В.В. Доброва, Д. Жиль, Д. Кук, П.Г. Лабзина, К. Парне) [1, с. 29].

Внедрение подобной технологии в процесс обучения ИЯ лиц, осваивающих неязыковые специальности, также было осуществлено коллективом кафедры иностранных языков Тульского государственного университета [3, с. 61]. Например, при помощи приложения Jigspace с успехом формируются навыки иноязычного общения у студентов, осваивающих направление подготовки «Автомобиль и автомобильное хозяйство» [3, с. 62]. Обучающиеся с интересом включаются в учебно-воспитательный процесс, в котором используются подобные инновационные технологии, вовлечение каждого из них максимальное [6, с. 359].

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что на сегодняшний день мы можем с уверенностью говорить об углублении процессов международной интеграции. Их влияние прослеживается в большинстве сфер человеческой деятельности.

В таких условиях естественным выглядит рост значения языковых знаний, умений и навыков в структуре компетентности выпускников неязыковых вузов. Соответственно, для обеспечения дальнейшего поступательного развития системы отечественного ВО необходимо совершенствование методологии и инструментальной базы языковой подготовки студентов такого рода образовательных организаций.

Ещё одна характерная тенденция развития нашей страны и мира на современном этапе – компьютеризация практически всех сфер жизни общества. Значение ИКТ неуклонно растёт, в том числе в сфере образования. Одним из перспективных направлений их дальнейшей интеграции в процесс языковой подготовки является расширение использования технологии виртуальной реальности в ходе формирования соответствующих компетенций будущих профессионалов неязыкового профиля.

С точки зрения настоящего исследования важными являются следующие качества виртуальной реальности: возможность передачи информации не только с помощью визуального канала, но и посредством воздействия на слух и осязание; облегчение непосредственного активного взаимодействия между участниками образовательных отношений.

Благодаря им применение данной технологии в процессе обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку позволяет будущим профессионалам быстрее преодолеть языковой барьер. Действуя в виртуальном пространстве, они более эффективно усваивают иноязычную лексику. Это достигается за счёт максимального погружения в ситуации иноязычного общения, приближенным к реальным.

Говоря об интеграции виртуальной реальности в процесс освоения студентами ИЯ, нельзя не упомянуть о ряде негативных моментов, которые могут сопутствовать её использованию. К таковым относятся следующие: возможный вред здоровью учащихся от длительного использования этой технологии в рамках учебных занятий, который, в свою очередь, заставляет вводить временны*е* ограничения; ограниченность контента существующих на данный момент приложений; необходимость разработки учебных материалов для занятий, предполагающих использование виртуальной реальности, связана с увеличением трудозатрат педагогических работников, это может негативно сказаться на их подготовке к другим составляющим учебных занятий; приобретение необходимого оборудования требует немалых материальных вложений, что увеличивает вероятность возникновения финансовых и бюрократических барьеров на пути внедрения интересующей нас технологии в образовательный процесс.

Минимизации этих рисков будет способствовать обращение к позитивному опыту применения данной технологии в вузах РФ.

Библиографический список

1. Моисеева Т.В. Высшее образование как фактор социального, гражданского и профессионального становления личности. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 25–29.
2. Гусева Н.В. Организация контроля в процессе преподавания иностранного языка студентам экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 55–57.
3. Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе. *Научный результат. Педагогика и психология образования.* 2021; Т. 7, № 3: 53–67.
4. Борщева В.В. Виртуальная реальность в языковом образовании. *Педагогика и психология образования.* 2018; № 1: 23–28.
5. Мартынов Б.В. Формирование и капитализация цифрового сознания: экосистемный подход. *Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию.* 2019; Т. 5, № 2: 81–84.
6. Хохлова Д.И., Калиниченко В.Ю. Применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам. *Modern Science.* 2019; № 12-3: 355–359.
7. Котенко В.В. Проблемы и возможности применения технологий дополненной и виртуальной реальности в преподавании иностранного языка. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2020; № 3 (181): 252–258.
8. Нуртдинова Л.Р. Методическая организация учебного материала для программ по обучению профессиональному иностранному языку с применением виртуальной реальности. *Педагогика и психология образования.* 2020; № 1: 106–115.
9. 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.
10. Ежова Т.В., Воронежьева О.В. Виртуальная среда как фактор эффективного обучения иностранному языку. *Вестник науки.* 2021; № 5 (38): 34–42.

References

1. Moiseeva T.V. Vysshee obrazovanie kak faktor social'nogo, grazhdanskogo i professional'nogo stanovleniya lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 25-29.
2. Guseva N.V. Organizaciya kontrolya v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka studentam `ekonomicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 55-57.
3. Konnova Z.I., Semenova G.V. Tehnologii dopolnennoj i virtual'noj real'nostej: innovacii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2021; T. 7, № 3: 53-67.
4. Borscheva V.V. Virtual'naya real'nost' v yazykovom obrazovanii. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2018; № 1: 23-28.
5. Martynov B.V. Formirovanie i kapitalizaciya cifrovogo soznaniya: `ekosistemnyj podhod. *Intellektual'nye resursy – regional'nomu razvitiyu.* 2019; T. 5, № 2: 81-84.
6. Hohlova D.I., Kalinichenko V.Yu. Primenenie cifrovyh tehnologij v obuchenii inostrannym yazykam. *Modern Science.* 2019; № 12-3: 355-359.
7. Kotenko V.V. Problemy i vozmozhnosti primeneniya tehnologij dopolnennoj i virtual'noj real'nosti v prepodavanii inostrannogo yazyka. U*chenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2020; № 3 (181): 252-258.
8. Nurtdinova L.R. Metodicheskaya organizaciya uchebnogo materiala dlya programm po obucheniyu professional'nomu inostrannomu yazyku s primeneniem virtual'noj real'nosti. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2020; № 1: 106-115.
9. 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.
10. Ezhova T.V., Voronezh'eva O.V. Virtual'naya sreda kak faktor `effektivnogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik nauki.* 2021; № 5 (38): 34-42.

Статья поступила в редакцию 28.03.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-236-238

Xia Junwei, *Deputy Dean of Institute of Modern Education, Dean of Faculty of Preschool Education, Changchun Guanghua University (Changchun, People's Republic of China), E-mail: 100583109@qq.com*

PECULIARITIES OF USING ART THERAPY AS A METHOD OF PREVENTING MENTAL ILLNESS AND DEVELOPING CREATIVE THINKING IN SCHOOLCHILDREN. The article reveals the basic approaches to the concept of "art therapy" in the scientific literature, and also describes the history of origin of the considered direction in psychology. Components of the contribution of representatives of psychoanalysis to the development of art therapy have also been considered and the basic areas of application of art therapy techniques in modern age have been described. The author pays attention to art itself, which is an integral part of art therapy. Techniques used in art therapy, such as bibliotherapy, story therapy, choreotherapy, drama therapy, chromotherapy, etc., are characterized in detail. Emphasis is also placed on the features of their influence on the development of aesthetic taste and creative thinking of the personality, as well as the prevention and treatment of mental disorders of schoolchildren. In addition, the role of the teacher in the therapeutic process is shown. The article also considered the issues of art therapy in the educational aspect. Among them, the specifics of application of such techniques among younger and older school-aged children are shown.

Key words: **art therapy, mental health, creative thinking, students, prevention of mental illness**

Ся Цзюньвэй, *зам. декана института современного образования, декан факультета дошкольного образования, Чанчуньский университет Гуанхуа, г. Чанчунь, E-mail: 100583109@qq.com*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В КАЧЕСТВЕ МЕТОДА ПРОФИЛАКТИКИ МЕНТАЛЬНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье раскрываются основные подходы к понятию «арт-терапия» в научной литературе, а также описывается история происхождения рассматриваемого направления в психологии. Также были рассмотрены составляющие вклада представителей психоанализа в развитие арт-терапии и описаны основные сферы применения арт-терапевтических техник в современные дни. Автором было уделено внимание самому искусству, которое является неотъемлемой частью арт-терапии. Были подробно охарактеризованы методы, применяемые в области арт-терапии: библиотерапия, сказкотерапия, хореотерапия, драмотерапия, хромотерапия и др. Акцент был также сделан на особенностях их воздействия на развитие эстетического вкуса и творческого мышления личности, а также профилактики и лечения ментальных заболеваний школьников. Кроме того, была показана роль педагога в терапевтическом процессе. В статье также рассматриваются вопросы арт-терапии в образовательном аспекте. Среди них были показаны особенности применения таких техник среди детей младшего и старшего школьного возраста.

Ключевые слова: **арт-терапия, психическое здоровье, творческое мышление, школьники, профилактика ментальных заболеваний**

Актуальность исследования обусловлена тем, что современная система образования должна оказывать поддержку обучающимся, которые в высшей степени способны развивать свои способности и сводить к минимуму возникновение травмирующих событий. Успеха в этом плане можно добиться за счет применения в педагогической практике арт-терапевтических приемов, способствующих развитию гармоничной личности [1–8].

Целью исследования является изучение особенностей использования арт-терапии в качестве метода профилактики ментальных заболеваний и развития творческого мышления школьников. Поставленная цель предполагает решение следующих исследовательских задач:

1. Представить историю развития арт-терапии в качестве самостоятельной отрасли психологии.
2. Изучить вклад представителей психоанализа в развитие арт-терапии.
3. Рассмотреть сущность понятия «арт-терапия» в различных научных трудах.
4. Представить роль искусства в арт-терапевтических методах терапии.
5. Сформулировать основные методы арт-терапии и особенности их положительного воздействия на психику ребенка.
6. Рассмотреть роль преподавателя в рамках использования арт-терапевтических методов в школах.

Научная новизна исследования представлена перечнем положений, связанных с лечебным потенциалом арт-терапевтических методов и степенью их воздействия на детскую психику.

Теоретическая значимость исследования обусловлена систематизацией и обобщением теоретических знаний на тему арт-терапии как самостоятельного направления в психологии.

История развития данного метода психокоррекции насчитывает более ста тридцати лет. Так, Огюст-Амбруаз Тардье впервые описал значение искусства для развития личности индивида в 1872 году, а вскоре французские психиатры указали на важность использования методов пластического творчества для диагностики проблем психически больных пациентов [4]. Итальянский психиатр и невролог Чезаре Ломброзо представил суть психопатической теории гениальности, провозгласившую тесную связь гения с безумием. Поскольку первоначально методы арт-терапевтической помощи применялись к диагностике проблем психически больных людей, данная концепция придавала искусству дополнительный смысл: оно не только помогало диагностировать расстройства человека, но и могло привести к развитию способностей талантливых людей и выражению эстетических ценностей в образцах искусства.

Другие научные труды, которые привнесли большой вклад в развитие арт-терапии, связаны с именем Ханса Принцхорна, который разработал авторскую систематизацию работ пациентов, синхронизируя анализ произведения с текущим психическим состоянием индивида, что вызвало большой интерес научных исследователей к искусству в процессе лечения психических расстройств.

Развитие психотерапии шло быстрыми темпами в связи с накоплением соответствующего теоретического материала: к 1939 году было опубликовано около 150 научных работ, а к 1965 году уже около 7 000 исследований, касающихся диагностической ценности творчества больных пациентов и его использования в ходе терапии [7, с. 174].

В более поздние периоды развития новых психологических направлений в научном сообществе стали говорить о широком применении искусства в терапевтических целях. Немаловажную роль сыграла теория глубинной психологии Карла Густава Юнга, которая оказала значительное влияние на развитие арт-терапии, подчеркнув роль воображения в психической деятельности человека.

Вклад психоанализа в создание теоретических основ арт-терапии наиболее значителен благодаря фрейдистской концепции символизации, т. е. внесения бессознательного содержания в сознательную психику с помощью символов, концепции интрапсихического конфликта, защитных механизмов, а также процессов сопротивления, переноса и контрпереноса во время психоаналитического лечения. Считалось, что основной причиной возникновения ментальных расстройств является травма, возникшая из-за скрытых неприятных воспоминаний в сознании [4].

Впервые понятие арт-терапии было использовано в значении «невербального терапевтического общения при использовании пластических методов» в научных трудах Маргарет Наумбург в 1942 году [1]. Исследовательница включила технику свободного рисования в терапевтическую деятельность.

Другим пионером в развитии арт-терапии был Адриан Хилл, художник, работающий в Великобритании. Он был первым, кто использовал термин «арт-терапия» для описания деятельности, в которой используется творчество в терапии.

Впоследствии в 1992 году по инициативе нескольких европейских стран (Великобритания, Нидерланды, Дания, Франция, Италия и Германия) был создан европейский консорциум арт-терапевтического образования, объединяющий университеты, которые проводят исследования в различных областях терапевтической помощи через искусство. Целью данной организации является обеспечение высокого уровня преподавания в области арт-терапии (профессиональная подготовка, проведение научных исследований, получение ученых степеней).

Таким образом, многочисленные исследования российских и зарубежных ученых, направленные на изучение лечебного воздействия искусства на разум человека, привели к появлению самостоятельной научной дисциплины – арт-терапии.

С тех пор искусство используется терапевтами различных теоретических направлений либо как основная техника в их терапии, либо как дополнительная вспомогательная техника. Художественные приемы наиболее широко используются теми школами психотерапии, которые черпают вдохновение в гуманистической и экзистенциальной психологии, где творчество связано с выражением психических состояний людей и активизацией потребности личности в саморе-

ализации, активизации творческих потенциалов. Эти теории, указывая на взаимосвязь творчества и здоровья, значение художественной деятельности в процессе установления межличностных отношений и раскрытия личности, создают прекрасную основу для использования художественно-творческой деятельности в терапевтической работе. Например, в контексте динамической психологии терапевтические функции искусства представлены в рамках концепции катарсиса – переживание и освобождение подавленных эмоций, развитие эго в процессе художественной деятельности. В то же время многие современные психоаналитические направления активно используют данные техники, например, в теории объектных отношений и концепции психотерапии характера Джонсона арт-терапия служит теоретической базой для терапевтов, использующих искусство и игру в своей работе.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что под понятием «арт-терапия» подразумевается художественно-эстетическая деятельность, направленная на терапевтическое и коррекционное воздействие различных видов искусства на человека и проявляется в изменении психотравмирующей ситуации, которые связаны с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных переживаний [6, с. 580]. Е.А. Молчанова подчеркивает, что целью арт-терапии является стремление к самоопределению, самореализации и самовыражению индивида посредством творческого переосмысления [5].

По мнению У Синьяо, процесс арт-терапии происходит в определенном порядке:

1. Выявление негативных ощущений, которые вытеснены в подсознание и не могут быть выражены традиционным способом.
2. Осознание собственных чувств путем их экстериоризации в различных формах выражения и рассмотрение их сквозь багаж опыта.
3. Ретроспектива событий, чувств, побуждений.
4. Сопоставление произведений как итог терапии и анализ собственных работ как важный элемент самотерапии [8].

Наличие искусства как формы переживания травмирующего события определяет лечебно-реабилитационный потенциал арт-терапии. Большую ценность играет и тот факт, что искусство дает возможность познать переживания другого человека, облегчает сопереживание и позволяет выражать собственные переживания индивида. Сам терапевтический процесс направлен на применение соответствующих средств для устранения препятствий, негативно влияющих на духовное развитие ребенка. В этом процессе отсутствуют жесткие рамки, препятствующие спонтанности и жесткости в деятельности обучающихся. Соответственно, арт-терапия должна проводиться в месте, где участники могут чувствовать себя свободно, и школа является ярким примером в данной области.

Арт-терапия часто понимается только как терапия с использованием различных пластических методов. Однако это очень узкое значение этого понятия. В более широком смысле арт-терапия включает в себя музыкальную терапию, хореотерапию, библиотерапию и др.

Техники арт-терапии могут быть использованы в контексте лечения детей с физическими или умственными недостатками, а также для профилактики их психических расстройств (например, депрессия, тревожность, разные расстройства личности, аутизм, СДВГ) [3]. Такие методы играют большую роль в коррекции межличностных отношений школьников, а также в решении психосоциальных трудностей, связанных с болезнями. Рассмотрим их поподробнее.

Во-первых, активная работа с телом через использование танца, импровизацию под музыку и двигательные упражнения называется хореотерапией. Данный метод помогает полюбить свое тело, принять себя каждому школьнику. Движение, подчиненное музыке, удовлетворяет потребность ребенка в свободной физической активности, одновременно создавая атмосферу расслабления и радости. Непосредственное активное переживание темпа, динамики, хода мелодии может стимулировать развитие чувствительности к музыкальным явлениям, что, как следствие, приводит к развитию эстетической и эмоциональной чувствительности.

Во-вторых, техника хромотерапии была известна еще четыре тысячи лет назад, именно тогда было обнаружено, что цвета влияют на жизнь и здоровье людей. На протяжении долгой истории развития человеческого общества знания о цветах использовались для восстановления баланса и гармонии в организмах людей и его окружении. Соответственно, хромотерапия подразумевает под собой лечение психических патологий цветом. Цвета работают в двух направлениях: они могут раздражать или успокаивать, охлаждать или согревать. Люди обычно ищут определенный цвет, который лучше всего синхронизируется с его текущим психическим состоянием.

В-третьих, драматерапия определяется как педагогический метод, который ускоряет всестороннее созревание ребенка для социальной и творческой жизни. Данный метод представляет собой своего рода зеркало, позволяющее человеку познать себя и определить через него свою индивидуальность.

Другой не менее интересной формой арт-терапии является сказкотерапия, которая позволяет детям познать мир эмоций, чувств и моральных норм [2]. Использование данного метода на школьных занятиях способствует устранению школьником страхов, учит их правильным социальным установкам, формирует творческое мышление и ломает стереотипы в детском сознании путем презентации героев, с которыми дети могут идентифицировать себя.

В свою очередь, библиотерапия характеризуется тем, что терапия проводится с использованием книг. Библиотерапевтические встречи носят терапевтический и интегративный характер. Эти мероприятия основаны на терапевтическом использовании литературных ценностей, представленных не только на основе традиционной книги, но и с использованием экранизаций. Во время терапевтических занятий с детьми библиотерапия часто сочетается с пластической терапией. Основной целью организованных встреч является развитие таких навыков, как признание, выражение и понимание собственных и чужих чувств, терпимость и открытость к другим, принятие отличий, отношение к поиску сильных сторон в себе и других, разрешение конфликтов в соответствии с принципами группового общения.

Также образцы мировой литературы позволяют детям по-другому взглянуть на реальный мир, поощряют определенные модели поведения. Некоторые произведения предоставляют поддержку в одиночестве («Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери), противодействуют страхам перед школьными занятиями («Сказка о ненастоящем страхе»), предотвращают агрессию («Крокодильчик»).

Другой вид арт-терапии – это пластическая деятельность, которая развивает интеллект учащихся. Во время занятий искусством дети приобретают много новых навыков и развивают пластическую чувствительность. Это также приводит к большей открытости миру, углублению доверия к другим людям и повышению низкой самооценки в детской психике.

За организацию арт-терапии в школьных учреждениях отвечает преподаватель. Его роль также заключается в создании дружественной атмосферы, дающей чувство безопасности, что позволит облегчить общение с учениками и их профессиональную интерпретацию работ. Ведь, как известно, важным механизмом воздействия в арт-терапии, ведущим к положительным изменениям, может быть своего рода «катарсис», представляющий собой процесс внутреннего очищения. Извлекая из подсознания тяжелые переживания и вытесненные конфликты, участник занятий в творческом процессе может безопасно сбросить связанные с ними эмоции и постепенно начать их контролировать. Действие в процессе арт-терапии приносит облегчение за счет физического снятия эмоционального напряжения. Этот эмоциональный катарсис также приводит к биохимическим изменениям в организме.

Наконец, можно отметить, что арт-терапия выполняет три основные функции в аспекте терапевтического воздействия на психику: рекреационная, образовательная и корректирующая. Суть рекреационной функции арт-терапии заключается в создании условий, в которых школьник имеет возможность отдохнуть и набраться сил для преодоления своих жизненных проблем. Другая, образовательная функция арт-терапии заключается в предоставлении человеку дополнительных знаний, которые могут улучшить его ориентацию в окружающем мире и побудить к решению наиболее важных жизненных вопросов. Последняя из перечисленных функций, корректирующая, направлена на преобразование негативных механизмов психики в более ценные. Это может быть, например, изменение подхода к возникающим трудностям в профессиональной сфере.

Таким образом, арт-терапия представляет собой синтез идей, полученных из таких научных областей, как психология, психотерапия, эстетика и художественная практика. Данные занятия способствуют многостороннему развитию личности, а также помогают преодолевать страхи и снимать эмоциональные напряжения, которые блокируют процессы в детском сознании, необходимые для познания окружающего мира.

Поэтому можно сделать выводы о том, что поставленные цель и задачи исследования были достигнуты, а научная новизна и теоретическая значимость итогов работы была доказана. Полученные результаты могут быть применены как действующими арт-терапевтами в клиниках, так и преподавателями, которые работают с детьми школьного возраста.

Будущие исследования будут направлены на разработку методических указаний, связанных с использованием арт-терапевтических методов, и ее практическую проверку в китайских школьных учреждениях.

Библиографический список

1. Бектаева А.Э. Искусство как терапия души и тела: взгляд художника. *Вестник науки и образования.* 2020; № 2: 60–68.
2. Волкова Н.А., Слизкова Е.В. Сказкотерапия как фактор нравственного развития младших школьников. *Концепт*. 2014; № 2: 106–110.
3. Долгиева К.Н. Арт-терапия в реабилитационных и профилактических программах аутодеструктивного поведения подростков. *Universum: психология и образование.* 2022; № 3: 25–27.
4. Киселева О.А. Арт-терапия как метод психокоррекции: возникновение и становление. *Universum: психология и образование*. 2022; № 3: 28–31.
5. Молчанова Е.А. Арт-терапия в поиске жизненных смыслов. *Вестник Удмуртского университета.* 2021; № 4: 435–445.
6. Саввиди М.И. Арт-терапия как способ развития личности детей с ОВЗ. *Science Time*. 2016; № 5: 579–581.

7. Сунь Т. Исторические этапы развития арт-терапии в рамках профилактики психического здоровья школьников. *Популярная литература и искусство*. 2022; № 11: 173–175.
8. У С. Опыт клинического применения арт-терапевтических методов в китайских и зарубежных школах. *Цзинаньский университет*. 2022; № 5: 87–89.

References

1. Bektaeva A.`E. Iskusstvo kak terapiya dushi i tela: vzglyad hudozhnika. *Vestnik nauki i obrazovaniya.* 2020; № 2: 60-68.
2. Volkova N.A., Slizkova E.V. Skazkoterapiya kak faktor nravstvennogo razvitiya mladshih shkol'nikov. *Koncept*. 2014; № 2: 106-110.
3. Dolgieva K.N. Art-terapiya v reabilitacionnyh i profilakticheskih programmah autodestruktivnogo povedeniya podrostkov. *Universum: psihologiya i obrazovanie*. 2022; № 3: 25-27.
4. Kiseleva O.A. Art-terapiya kak metod psihokorrekcii: vozniknovenie i stanovlenie. *Universum: psihologiya i obrazovanie*. 2022; № 3: 28-31.
5. Molchanova E.A. Art-terapiya v poiske zhiznennyh smyslov. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* 2021; № 4: 435-445.
6. Savvidi M.I. Art-terapiya kak sposob razvitiya lichnosti detej s OVZ. *Science Time*. 2016; № 5: 579-581.
7. Sun' T. Istoricheskie `etapy razvitiya art-terapii v ramkah profilaktiki psihicheskogo zdorov'ya shkol'nikov. *Populyarnaya literatura i iskusstvo*. 2022; № 11: 173-175.
8. U S. Opyt klinicheskogo primeneniya art-terapevticheskih metodov v kitajskih i zarubezhnyh shkolah. *Czinan'skij universitet*. 2022; № 5: 87-89.

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-238-240

Verbitskaya E.A., *teacher, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eaverbitskaya@fa.ru*

EVALUATING EFFECTIVENESS OF DIGITAL TECHNOLOGY IN ENGLISH TEACHING: STUDENT'S PERSPECTIVE. Making use of human resource in foreign language teaching is becoming more and more relevant amid digital transformation in education. The article outlines results of a content analysis conducted among 2nd year students of the Financial University under the Government of the Russian Federation revealing that practices centered around human connection are considered by students to be more effective in helping them reach their educational goals than practices centered around digital instruments. Suggested practical implications of the research include rethinking TTT (teacher talking time), implementing elements of Dogme ELT in conventional English-teaching contexts, raising awareness of the concept of rapport among the teaching community and including building rapport in the topics covered in professional development courses.

Key words: **digitalization, English language instruction, Dogme, rapport**

Е.А. Вербицкая*, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: eaverbitskaya@fa.ru*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

В статье поднимается вопрос актуальности человеческого фактора в преподавании иностранных языков в условиях нарастания темпов цифровизации образования. Рассматриваются результаты контент-анализа, проведенного среди студентов 2 курса финансового факультета Финансового университета, в ходе которого было выявлено, что практики, построенные на основе принципа приоритета человеческого контакта, студенты склонны считать более эффективными для достижения своих образовательных целей, чем практики, основанные на использовании цифровых инструментов. Предложенные по итогам исследования практические рекомендации для преподавателей иностранных языков включают переоценку взглядов на ограничение TTT (teacher talking time), внедрение элементов подхода Dogme ELT в классическую методику преподавания, необходимость более широкого обсуждения в профессиональном сообществе вопросов установления раппорта.

Ключевые слова: **цифровизация, преподавание английского языка, Dogme, раппорт**

Цифровые технологии и цифровое сотрудничество – это одни из приоритетных направлений ООН: согласно докладу Генерального секретаря, цифровые технологии должны способствовать становлению образовательных пространств, преодолевающих любые ограничения [1]. Как отмечено в этом докладе, столкновение с пандемией вынудило участников образовательных отношений пересмотреть приоритеты в методах работы с материалом. Такой поворот имеет непредвиденное последствие в форме большей вовлечённости представителей так называемого поколения Z.

Теория поколений была предложена в конце XX века американскими учёными Нейлом Хоувом и Уильямом Штраусом. В ее основе лежит предположение о том, что люди, чья социализация приходится на один и тот же период, обладают схожим набором характеристик, так как исторические события, политические, социальные и экономические тенденции, научно-технический прогресс влияют на формирование ценностей и поведенческих стратегий, отделяя таким образом одно поколение от другого [2].

Людей, родившихся после 2000 года (по некоторым классификациям – уже после 1995 года), принято относить к поколению Z. Ключевая характеристика представителей этого поколения состоит в том, что они, образно говоря, родились с гаджетом в руке – с рождения вовлечены в цифровую среду. Их также отличает клиповость мышления. Эти люди сейчас составляют большинство среди обучающихся систем общего, среднего профессионального и высшего образования. Считается, что это «цифровое» поколение, следовательно, особую актуальность обретают проблемы сочетания традиционных педагогических технологий и поколенческих особенностей обучающихся [3, с. 113].

Преподаватели в стремлении говорить со студентами на одном языке стараются осваивать цифровые инструменты и постоянно наращивают объёмы их присутствия в своей работе, усовершенствуют свои цифровые навыки на курсах повышения квалификации.

Цель настоящего исследования следующая: провести оценку вклада цифровых инструментов и цифровых компетенций преподавателей в эффективность учебного процесса. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: с применением разведывательного контент-анализа ответов обучающихся на открытые вопросы сформулировать типичные представления студентов о том, какие компетенции преподавателя имеют значение для эффективности учебного процесса; на основе эмпирического опыта соотнести типы ожиданий студентов с существующими цифровыми и традиционными инструментами удовлетворения этих ожиданий; предложить ряд рекомендаций по усилению синтеза существующих инструментов.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в подготовке основы для будущих количественных исследований представлений студентов об эффективности. Так, например, результаты нашего исследования могут быть использованы для разработки анкеты. Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что данные по итогам исследования рекомендации преподаватели могут применять в своей практике для повышения эффективности обучения иностранному языку.

Научная новизна состоит в том, что впервые исследование представлений студентов об эффективности учебного процесса проводилось методом разведывательного контент-анализа. Решение о проведении именно качественного исследования было связано с попыткой избежать случаев проявления когнитивной предвзятости: поскольку тема цифровизации в образовании сейчас обсуждается довольно широко, представляется возможным, что на стандартизированные вопросы анкеты респонденты с высокой долей вероятности давали бы привычные, ожидаемые ответы. Также впервые были сформулированы типичные представления студентов о том, что определяет эффективность обучения.

В исследовании приняли участие 54 студента второго курса финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Целесообразность включения в выборку студентов именно второго курса объясняется разнообразием их образовательного опыта: ещё свежи воспоминания об обучении на школьной ступени образования, где они обучались и тради-

ционно очно, и дистанционно во время пандемии, но при этом есть и достаточный опыт обучения в вузе, также и очно, и дистанционно.

В ходе исследования респондентам предлагалось дать развёрнутый ответ на следующий вопрос-стимул: «Расскажите об учителе/преподавателе, с которым, на Ваш взгляд, обучение было наиболее эффективным, с которым Вы добились наилучших результатов в освоении предмета. Какие качества и действия учителя/преподавателя помогли Вам добиться наилучших результатов?»

Предоставленные респондентами ответы были проанализированы методом контент-анализа. За единицу контент-анализа взяты слова и фразы, описывающие компетенции эффективного с точки зрения респондентов преподавателя. В ходе анализа отобранные единицы объединялись в категории, согласно описанным компетенциям.

Наиболее наполненной оказалась категория, связанная с *межличностными компетенциями* преподавателя (частота упоминаний – 35). Здесь респонденты говорили об отношении преподавателя к своим студентам, способности общаться с ними на одном языке: «искреннее отношение», «вера в учеников», «общается наравне со студентами», «просто понимающий человек», «относится ко всем студентам как к своим родным детям», «тепло ко всем относилась», «большая любовь к ученикам», «относится с добротой, пониманием и человечностью», «тянулась к ученикам, а они к ней», «умение найти общий язык с учениками», «открытая», «понимающе к нам относился», «всегда поддерживает и помогает всем», «отзывчивый», «общался со студентами как с равными», «ко всем относилась с большим уважением», «с ними было максимально комфортно», «относилась к нам как к детям», «эмоционально всегда помогала», «всегда шла навстречу», «всегда поддерживала», «старался быть на одной волне со своими студентами», «поддержка и взаимопонимание», «в свободное от семинаров время всегда готова уделить внимание каждому», «доброта и понимание», «примерно на одной волне с учениками», «доброжелательность», «стала абсолютно для всех родной», «очень лояльна», «дружеская атмосфера».

Также респонденты много говорили о *методических компетенциях* преподавателя (частота упоминаний – 24): «очень хорошо объясняла предмет», «хорошо подавала материал», «преподносила материал в понятной форме», «пытается подстроить занятие под уровень знаний каждого ученика», «рассказывала свой материал легко и своим языком», «имела свою уникальную методику преподавания предмета», «все понятно объяснял», «сложные темы объясняла на пальцах», «доходчиво объясняла информацию», «мог донести до меня те знания, которые мне давались с трудом», «к каждому занятию он готовил отборный материал», «сумевшая внятно донести сложный материал очень чётко и доступно», «мастерская подача материала», «умение качественно выстроить систематическое изучение», «самые структурированные материалы», «заставляла» размышлять».

В отдельные категории можно выделить:

– способность выходить за рамки роли преподавателя (14 упоминаний: «помогала не только в учебе, но и в жизни», «отстранялся от тем и рассказывал интересные истории из жизни», «мог подать материал через призму собственного опыта», «могут научить жизни, рассказать какие-то ситуации из своей жизни», «можно было и о жизни поговорить», «активно делились своим мнением на любые темы», «заинтересовывал предметом рассказами и примерами из реального жизненного опыта», «выступала в роли наставника больше при решении жизненных проблем»);

– строгость и требовательность преподавателя (11 упоминаний);

– заинтересованность преподавателя в работе (10 упоминаний: «было желание научить чему-то», «действительно хотела, чтобы каждый получил как можно больше знаний», «виден интерес к предмету», «для него было важно, чтобы студенты усвоили материал и получили новые знания», «очень увлечён с процессом и заражает этим», «любовь к предмету»);

– подход преподавателя к оцениванию (10 упоминаний: «оценивала справедливо», «держала в тонусе, просто так хорошие оценки не ставила», «в нужный момент мог снять баллы … и поднять их»);

– предметные компетенции преподавателя (6 упоминаний: «компетентный в своей области», «изумительные и глубокие знания своих предметов», «хорошо знает свою сферу», «знает свой предмет от и до», «обладает глубокими знаниями в предмете»).

При этом *цифровые компетенции* педагога в ответах респондентов были упомянуты всего один раз: «использовала ИТ-средства в обучении».

Таким образом, несмотря на то, что в педагогическом сообществе принято считать, что использование цифровых инструментов и развитие цифровых компетенций преподавателя необходимо для успешной работы с представителями поколения Z, сами обучающиеся невысоко оценивают вклад цифровых компетенций преподавателя в эффективность обучения и склонны придавать более высокое значение в первую очередь межличностным и методическим компетенциям преподавателя.

Для удовлетворения потребности студентов в более открытом и позитивном личностном контакте с преподавателем в процессе обучения иностранному языку возможны следующие практические рекомендации:

1. *Переоценка взглядов на ограничение TTT (teacher talking time)*

Понятие teacher talking time (время, когда говорит преподаватель) является одним из центральных для коммуникативного подхода в обучении иностранному языку. Широко распространено мнение, что преподаватели должны стремиться к сокращению TTT на своих занятиях. Использование времени занятия для речи преподавателя традиционно представляется контрпродуктивным, так как ограничивает возможности для STT (student talking time; время, когда говорят обучающиеся), снижает темп занятия и, соответственно, ведёт к снижению концентрации и участия со стороны студентов, не способствует развитию самостоятельности и автономности обучающихся [4].

Тем не менее в свете полученной в ходе нашего исследования информации о том, какую ценность для студентов представляет контакт с преподавателем, его способность иллюстрировать учебный материал личными историями, представляется целесообразным пересмотреть необходимость постоянного ограничения TTT и признать, что в некоторых контекстах TTT может быть продуктивным. Речь преподавателя может быть не только источником аудирования; продуманные высказывания могут служить для рециркуляции пройденного лексического и грамматического материала. Кроме того, преподаватель может участвовать в диалоге наравне со студентами для создания естественной коммуникативной среды, а также использовать приёмы сторителлинга на этапе презентации или отработки новых языковых единиц или конструкций, стимулируя тем самым интерес и вовлечённость студентов.

2. *Использование элементов метода Dogme ELT в обучении иностранному языку*

Метод Dogme ELT уходит корнями в консультативный метод обучения иностранному языку, возникший в 1970-х гг., и на современном этапе развития методологии является одним из наиболее ярких представителей гуманистического подхода в педагогике, для которого характерно внимание к личности учащегося, его внутреннему миру и его активному участию в процессе обучения. Метод получил оформление в книге методистов Скотта Торнбери и Люка Меддингса «Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching» в 2009 году, но первые публикации и профессиональные обсуждения метода начали появляться ещё в 2000 году. Выделяют следующие основополагающие принципы метода.

– Общение играет ведущую роль в изучении языка.

Устная речь традиционно считается продуктом процесса изучения языка: ожидается, что сначала обучающиеся с определённым уровнем уверенности овладеют набором лексических и грамматических единиц, прежде чем получить возможность применить изученное на этапе продуктивной практики (как, например, предполагает парадигма Present – Practice – Produce). К сожалению, именно на этот, последний этап часто не хватает времени занятия, в виду чего его опускают, считая, что контролируемой практики достаточно для развития языковой точности. Однако было бы неверным выстраивать обучение, руководствуясь принципом движения от точности к беглости, так как эта логика противоречит последовательности стадий освоения как второго языка, так и родного [5].

Так, Майкл Льюис считает, что коммуникативная компетенция шире, чем языковая точность, и вне зависимости от применяемой методики точность будет развиваться в рамках коммуникативной компетенции в последнюю очередь [6].

– Процесс обучения иностранному языку не должен быть перегружен материалами и техническими средствами.

Dogme ELT не предусматривает полного отказа от использования учебников или других опубликованных учебных материалов и технологий в учебном процессе, но предписывает уделять более пристальное внимание цели использования того или иного материала или технологии. На практике первостепенной функцией текстов учебных пособий является презентация определенного языкового материала. При этом коммуникативный потенциал текста часто не используется, что приводит к потере возможностей развития навыков устной речи на занятии [5].

– Обучение должно приоритизировать эмерджентный язык над программой

Процесс обучения в целом и языку в особенности более эффективен тогда, когда он удовлетворяет текущим образовательным потребностям студентов. Ведь когда человек осознаёт нужность и важность лично для него преподносимого материала, он становится активным участником процесса. Однако часто приоритетом для педагогов становится прохождение учебного плана. Dogme ELT предполагает, что учебный план носит интерактивный характер и конструируется в ходе работы преподавателя со студентами, групповой и самостоятельной работы студентов. Таким образом, первоочередной целью преподавателя становится не создание искусственной коммуникативной ситуации для отработки пройденного языкового материала, предусмотренного учебным планом, а организация естественной, аутентичной коммуникации, в ходе которой преподаватель отмечает те лексические и грамматические единицы, незнание которых студентами затрудняло коммуникацию, и работа именно с этими единицами. Это не значит, что мы должны ограничиваться мимолетными подсказками и комментариями. Напротив, необходимо вовлекать учеников в процесс анализа, записи, тренировки и отработки изучаемых языковых единиц. Разница только в том, что потребность в анализе и отработке исходит от самих учеников, а не насаждается программой и содержанием учебника [5].

Использование элементов Dogme ELT позволяет удовлетворить запрос обучающихся на человеческое, не опосредованное материалами и технологиями взаимодействие с преподавателем, добиваясь при этом всех поставленных образовательных целей.

3. *Повышение осведомленности преподавателей о вопросе установления раппорта*

Джереми Хармер определяет раппорт как «позитивные и уважительные взаимоотношения между преподавателем и студентами и между самими студентами» [7, с. 113]. Считается, что классы, в которых установлен раппорт между преподавателем и студентами, с большей вероятностью преуспеют в освоении учебного плана [8].

Раппорт во многом основывается на понимании и признании студентами профессионализма преподавателя. Другими словами, когда студенты видят, что преподаватель пришел в аудиторию подготовленным, то есть заранее продумал, что будет происходить на занятии, они более склонны такому преподавателю доверять. Доверие – неотъемлемая часть функциональных отношений между преподавателем и студентами. Формированию доверия способствует также высокий уровень предметных компетенций преподавателя.

Тем не менее раппорт ещё и конструируется в процессе взаимодействия преподавателя со студентами и зависит от характера этого взаимодействия.

Джим Скривенер, говоря о техниках построения раппорта, рекомендует при планировании занятия оставлять время для «неструктурированной» беседы, когда у преподавателя и студентов есть возможность взаимодействовать от лица самих себя, вне фрейма «учитель – ученик» и соответствующих ролей [8, с. 40].

Скривенер также отмечает, что наряду с профессионализмом, ключевым основанием для построения раппорта служит «аутентичность» преподавателя, которую он определяет как способность быть самим собой, быть настоящим, не скрывать искренние реакции и настроения, не маскировать своё естественное поведение [8, с. 36]. «Аутентичный» преподаватель не говорит со студентами с позиции превосходства, не боится сделать ошибку и признать, что он не знает ответа на вопрос, доступен и открыт к общению, готов взаимодействовать со студентами в менее формальном ключе. При этом всё вышеперечисленное, конечно, не исключает сохранения необходимой и приемлемой дистанции, авторитета, связанных с необходимостью управлять группой и динамикой на занятии, контролировать выполнение домашних заданий и соблюдения требований учебной программы.

Результаты нашего контент-анализа, приведенные выше, подтверждают, что студенты склонны наиболее высоко оценивать вклад именно межличностных и методических компетенций преподавателя в эффективность учебного процесса.

Построение раппорта может идти и совместно с достижением непосредственно образовательных целей. Преподаватель может, к примеру, создавать собственные упражнения для отработки целевого лексического или грамматического материала: например, упражнение на раскрытие скобок и постановку глагола в нужное прошедшее время на основе истории из собственного детства. Или же при презентации времени Present Perfect для описания опыта преподаватель может вместо использования текстов и примеров из учебных пособий представить студентам линию времени с изображениями, иллюстрирующими события из его жизни, и рассказать о них, используя целевую языковую конструкцию: I have been to London, I have met a famous person и т. д.

Обобщая результаты исследования, необходимо сказать, что нарастающие темпы и объёмы цифровизации, происходящей в современном обществе, диктуют свои правила и для сферы образования. Считается, что представителям поколения Z, характеризующегося повышенным интересом к новым технологиям в совокупности с клиповостью мышления, для успешного достижения образовательных целей необходимо активное применение преподавателями цифровых инструментов в обучении. Цель исследования, состоящая в оценке вклада цифровых инструментов и цифровых компетенций преподавателей в эффективность учебного процесса, была достигнута благодаря решению основной задачи: анализу развернутых ответов респондентов на вопрос-стимул методом разведывательного контент анализа. Впервые было выявлено, что студенты склонны крайне низко оценивать вклад использования цифровых инструментов на занятиях в эффективность обучения, при этом придавая высокое значение межличностным (отношение к студентам) и методическим компетенциям преподавателя.

Предложенные по итогам исследования практические рекомендации для преподавателей иностранных языков включают переоценку взглядов на ограничение TTT (teacher talking time), внедрение элементов подхода Dogme ELT в классическую методику преподавания, необходимость более широкого обсуждения в профессиональном сообществе вопросов установления раппорта.

Проведённое нами исследование может служить основой для количественных изучений оценки вклада компетенций преподавателя в эффективность учебного процесса, в том числе с точки зрения самих обучающихся и дифференцированно для разных предметных областей, а также для количественных и глубинных исследований, позволяющих измерить и провести сравнительный анализ эффективности применения личностно ориентированных техник и цифровых инструментов при обучении разным аспектам иностранного языка.

Библиографический список

1. *Дорожная карта по цифровому сотрудничеству: осуществление рекомендаций Группы высокого уровня по цифровому сотрудничеству. Доклад Генерального секретаря*. Available at: https://www.un.org/techenvoy/ru/content/roadmap-digital-cooperation
2. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития*. 2018; № 2 (42): 1–9.
3. Moore K. et al. Engineering education for generation Z. *American Journal of Engineering Education (AJEE)*. 2017; Vol. 8, № 2: 111–125.
4. Scrivener J. *Learning Teaching*. MacMillan, 2011.
5. Meddings L., Thornbury S. *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. DELTA Publishing, 2009.
6. Lewis M. *The Lexical Approach*. Heinle ELT, 1993.
7. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman, 2007.
8. Scrivener J. *Classroom management techniques*. Cambridge University Press, 2012.

References

1. *Dorozhnaya karta po cifrovomu sotrudnichestvu: osuschestvlenie rekomendacij Gruppy vysokogo urovnya po cifrovomu sotrudnichestvu. Doklad General'nogo sekretarya*. Available at: https://www.un.org/techenvoy/ru/content/roadmap-digital-cooperation
2. Kulakova A.B. Pokolenie Z: teoreticheskij aspekt. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. 2018; № 2 (42): 1-9.
3. Moore K. et al. Engineering education for generation Z. *American Journal of Engineering Education (AJEE)*. 2017; Vol. 8, № 2: 111-125.
4. Scrivener J. *Learning Teaching*. MacMillan, 2011.
5. Meddings L., Thornbury S. *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. DELTA Publishing, 2009.
6. Lewis M. *The Lexical Approach*. Heinle ELT, 1993.
7. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman, 2007.
8. Scrivener J. *Classroom management techniques*. Cambridge University Press, 2012.

Статья поступила в редакцию 30.03.23

УДК 372.82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-240-242

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

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

RELIGION AS A FACTOR TO INFLUENCE THE MULTICULTURAL EDUCATION OF MODERN YOUTH. The formation of cooperation between countries within the framework of preserving the multicultural environment is the main guiding vector of the development of the modern world. At present, the problem of development of multicultural space is as relevant as ever in Russian education. The relevance and importance of multicultural education is increasing, since the role of religion in the social life of modern Russian society has decreased, because modern youth have ceased to perceive religion as a cultural heritage. One of the important elements of spiritual culture in the multicultural education of each nation is Religion. In this regard, the authors consider the attitude to religion of modern youth of the Northern Trans-Urals GAU and the degree of its personal acceptance in the realities of modern times. The article presents the data of a survey of students of the Northern Trans-Urals State Agrarian University in the field of training "Agroengineering", to identify attitudes to religion as a spiritual culture. As a result of the research, we have identified factors affecting the multicultural education of modern youth of the Northern Trans-Urals State University.

Key words: **multicultural education, religion, student, curator, value, health, character of student**

Н.Н. Мальчукова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru*
М.В. Виноградова, *ст. преп., ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, г. Тюмень, E-mail: vinmarvlad@yandex.ru*

РЕЛИГИЯ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Формирование сотрудничества между странами в рамках сохранения поликультурной среды является основным направляющим вектором развития современного мира. В настоящее время проблема развития поликультурного пространства как никогда актуальна и в российском образовании. Актуальность и значимость поликультурного воспитания возрастает, поскольку роль религии в социальной жизни современного российского общества уменьшилась, т. к. современная молодежь перестали воспринимать религию как культурное наследие. Одним из важных элементов духовной культуры в поликультурном воспитании каждого народа является религия. В связи с этим в данной статье авторами рассматривается отношения к религии современной молодежи ГАУ Северного Зауралья и степень ее личностного принятия в реалиях нового времени. В статье приведены данные опроса студентов ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья направления подготовки «Агроинженерия» по выявлению отношения к религии как духовной культуре. В результате исследования нами были выявлены факторы, влияющие на поликультурное воспитание современной молодежи ГАУ Северного Зауралья.

Ключевые слова: **поликультурное воспитание, религия, студент, куратор, ценность, здоровье, характер студента**

На сегодняшний день актуальность и значимость поликультурного воспитания университета заключается в обеспечении духовной преемственности, формировании целостного образа личности, в полной мере выражающего человеческие способности. В связи с этим в процессе воспитательной работы необходимо формировать личность, способную к пониманию, сохранению, развитию и распространению национальной и региональной культуры в различных условиях жизнедеятельности. Формирование личности квалифицированного и компетентностного специалиста, владеющего профессиональной этикой, умением успешно действовать в активно изменяющихся условиях, ориентированным на духовно-нравственные ценности, является первостепенной задачей вуза.

Характерной чертой общекультурной образовательной модели является особое значение духовно-нравственных ориентиров – личностных символов культуры, идентификации, обеспечивающих духовный рост и реализацию самой личности, ее воспитание через идентификацию и интеграцию с ним.

Формирование сотрудничества между странами в рамках сохранения поликультурной среды является основным направляющим вектором развития современного мира. В настоящее время проблема развития поликультурного пространства как никогда актуальна и в российском образовании.

Развитие поликультурной личности обучающихся является основной целью в формировании общекультурных компетенций, а именно:

– развитие культуры поведения в соответствующей поликультурной среде;

– формирование толерантности к представителям различных религиозных конфессий;

– формирование высокого уровня знаний о культуре, традициях и обычаях людей различных национальностей.

На сегодняшний день актуальность и значимость поликультурного воспитания возрастает, поскольку роль религии в социальной жизни современного российского общества уменьшилась [2], т. к. современная молодежь перестала воспринимать религию как культурное наследие.

Одним из важных элементов духовной культуры в поликультурном воспитании каждого народа является религия. Она представляет собой сложное социальное явление, функционирующее в неделимой связи с жизнью общества.

В связи с этим цель написания данной статьи заключается в следующем: рассмотреть отношения к религии современной молодежи ГАУ Северного Зауралья и степень ее личностного принятия в реалиях нового времени.

На основании поставленной цели нами сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу, исследовать отношение современной молодежи к различным мировым религиям.

2. Выявить факторы, влияющие на поликультурное воспитание современной молодежи ГАУ Северного Зауралья.

Практическая значимость исследования: по итогам проведенных теоретических и психолого-педагогических исследований нами обоснована необходимость поликультурного воспитания современной молодежи через формирование нравственных качеств личности.

Научная новизна исследования. Тем не менее в научно-педагогической литературе не представлены исследования, которые уточняли бы понятие «поликультурное воспитание» с точки зрения религии.

В процессе исследования, нами были использованы следующие методы:

1. Изучение и теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы.

2. Педагогическое наблюдение, социологический опрос.

3. С помощью методов математической статистики был произведен качественный и количественный анализ полученных данных, на основании которых сделаны выводы.

Субъектом Российской Федерации, входящей в состав Уральского федерального округа, является многонациональная Тюменская область. По данным Росстата численность, населения области составляет 3 848 620 человек. Вопросы поликультурного воспитания и образования в высших учебных заведениях являются важными в процессе обучения и воспитания всесторонне развитой личности.

Беседы о религиях разных народов входят в план мероприятий по воспитательной работе, проводимых куратором ГАУ Северного Зауралья. Уклад и быт каждого народа уникален. На протяжении всего процесса обучения в вузе студенты должны чувствовать поддержку со стороны куратора, который способствует установлению в группе благоприятного климата [3].

Для выявления отношения к религии как духовной культуре каждого народа авторами статьи был проведён опрос. В нем принимали участие студенты 1–4 курса в количестве 150 человек, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья направления подготовки «Агроинженерия».

По результатам проведенных исследований авторами получены следующие результаты: из числа опрошенных респондентов 52% к религии проявляют значимый интерес и с уважением относятся к верующим, 38% респондентов проявляют нейтральное отношение к религии, а 10% опрошенных к религии относятся отрицательно.

Понять особенности сознания верующей и неверующей молодёжи в современном обществе [2] можно, лишь учитывая тенденции его развития: рост популярности религии, усиление её роли в обществе.

На вопрос: «В каком возрасте у вас сформировалось отношение к религии?», был выявлен средний подростковый возраст 14–15 лет.

Результаты ответа на вопрос: «Вы считаете себя верующим человеком?», следующие: половина опрошенных верующими себя не считают, 20% респондентов относят себя к верующим, а остальные затруднились ответить.

Религиозный мир у каждого человека свой. Но кто дал это представление – семья, литература или же ближайшее окружение? На этот вопрос 30% ответили «семья», 30% «литература», на одного человека повлияло ближайшее окружение, остальные воздержались от ответа.

Большинство студентов ГАУ Северного Зауралья на актуальный в наше время вопрос: «Существует ли жизнь после смерти?», ответили «да, жизнь существует и после ухода из жизни человека», и совсем небольшое количество опрошенных (20%) ответили на данный вопрос отрицательно.

В ходе социологического исследования оказалось, что 80% респондентов исповедуют христианство, 15% – другие религии, 5% – атеисты.

На вопрос: «Что же такое религия?», респонденты представили следующие утверждения:

1. Религия – это один из видов мировоззрения, являющихся основой жизни определенного общества людей.

2. Религия – это с помощью чего живет человек, то что ему помогает справиться с собой в тяжелой ситуации принять правильное решение. Иногда религия контролирует твое поведение.

3. Религия – это вера в сверхъестественные силы, которая поддерживает человека и дает нам правила жизни на земле.

4. Религия – это часть жизни верующего человека, она дает возможность верить во Всевышнего создателя, благодарить его за еду, воду, просить помощи ввиду понимания некоторых сил, вещей, благословения на какие-либо деяния, просить прощения за несоблюдение правил, причинение вреда другому человеку.

5. Религия – это вера. То, во что верит человек – от живых существ до простых событий или явлений, за счет которых он подкрепляет себя. Если это случилось, значит, может и произойти вновь. Значит, я могу это сделать. Смог один. Смогу и я.

Данные ответы нам говорят, что религия помогает в трудных жизненных ситуациях, следовательно, мы как педагоги и кураторы должны освещать данную тему, например, на кураторских часах. Стоит ответить, что данные ответы были даны аудиторией, в которой 80% православные, среди которых 94% юноши, хотя наша задача не была разделять по гендерному признаку.

На вопрос: «Какая заповедь вам ближе из Библии?», среди респондентов, исповедующих христианство, большинство назвали «Не убий», тем самым подтверждая межличностные отношения в поликультурной среде молодежи. Можно отметить, что все библейские заповеди для них очень важны и играют большую роль в жизни, как и месяц Рамадан и Коран.

Студенты охотно отвечали на вопросы социологического опроса, но в беседе многие говорили о том, что редко посещают храмы, мечети и другие священные места. Многие еще стоят на распутье, но не отрицают роли религии в повседневной жизни. Это доказывает то, что личность еще полностью не сформировалась, но тянется к чему-то светлому.

О высокой толерантности и достаточно высоком уровне поликультурного воспитания современной молодежи можно уверенно говорить, основываясь на результатах ответов на вопрос: «Какое у Вас отношение к людям, которые соблюдают национальные обычаи, и традиции?». Уважают вероисповедание других людей 58% респондентов, 22% иногда не понимают некоторые обычаи, и только 20% вообще не обращают внимания на чужой образ жизни и веру другого человека.

В процессе беседы один из студентов предположил, что вера ослабляется из-за того, что современного человека окружает множество информации, касающейся различных вероисповеданий, при этом священнослужители иногда могут критиковать друг друга. Очень удивил респондентов вопрос: «А Вы поменяли бы религию?», на который 96% ответили «нет», и это постоянство радует.

Анализируя результаты опроса, можно сделать вывод, что значимость отношений современной молодежи к мировоззрению, религии в поликультурном воспитании возрастает. Результаты ответов на предложенные вопросы говорят об интересе респондентов к религии [4].

Опрос студентов показал, что религия как объект мировоззрения, как вера в сверхъестественные силы, которая поддерживает человека и диктует нам правила жизни на земле, играет огромную роль в современной студенческой среде.

Воспитательная функция педагогов и кураторов студенческих групп заключается в том, чтобы правильно привнести религиозное воспитание в молодежную среду [5]. На кураторских часах и на занятиях по дисциплине «Культурология» на высокопрофессиональном уровне важно грамотно объяснить студентам все религиозные обычаи и необходимость толерантного отношения к верующим других конфессий.

Причем мы не должны забывать в этой работе и о роли семьи, которая иногда является источником личностных позиций студента. Куратор должен тесно сотрудничать с родителями, чтобы не допустить опасного влияния деструктивных религиозных организаций, так называемых сект. Разъяснительная и просветительская работа по формированию факторов поликультурного образования современной молодежи должна вестись повсеместно. Для устойчивого развития чувства толерантности и восприятия религии разных народов у студентов на кураторских часах должны присутствовать представители разных конфессий, чтобы в совместной беседе дать исчерпывающие ответы на многие интересующие обучающихся вопросы. Ведь духовное воспитание играет большую роль в повышении чувства патриотизма, которое дает нам веру в светлое будущее страны.

Президент РФ В.В. Путин сказал: «Вот что я считаю неправильным и опасным. Мы что, забыли, что мы все живем в мире, который основан на библейских ценностях? Даже атеисты. Но мы все живем в этом мире. Можно об этом не вспоминать каждый день и не ходить в церковь, там лоб не бить об пол, показывая, какой ты христианин или мусульманин, или иудей, но в душе, в сердце должны быть какие-то основополагающие человеческие правила и моральные ценности» [7].

На основании проведенного исследования нами делаются следующие выводы:

1. Проводить кураторские часы по темам, касающимся религии и духовного развития.
2. Вести мониторинг духовных ценностей студентов, чтобы их не вовлекали в деструктивные организации.

Таким образом, по результатам исследования можно выявить, что в настоящее время роль и значение религии в жизни современного общества значительно уменьшается в сравнении с прошлым поколением. Духовная картина мира молодых людей ещё чётко не сформировалась [6], что позволяет говорить о процессе снижения влияния религии на формирование каких-либо ценностей молодежи.

Библиографический список

1. Виноградова М.В. Вопросы воспитания молодежи в поликультурной среде аграрного вуза. *Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2014: 16–18.
2. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Ценностные ориентации будущего агрария в профессиональной деятельности (на примере ВГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 147–149.
3. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Формирование межкультурной компетентности у студентов аграрного университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 4 (71): 118–120.
4. Костылев П.Н. Постсекулярный мир: критическое осмысление. *Религиоведческие исследования.* 2006; № 1-2: 25–30.
5. Куликова С.В. Повышение мотивации к обучению у студентов первого курса. *Современные направления развития науки в животноводстве и ветеринарной медицине:* материалы Международной научно-практической конференции посвященной 60-летию кафедры технологии производства и переработки продуктов животноводства и 55-летию кафедры иностранных языков. 2019: 281–284.
6. Куликова С.В., Мальчукова Н.Н., Шемякина И.Е. Воспитательная работа вуза в современной образовательной системе. *Мир науки.* 2018; Т. 6, № 5: 29.
7. *Роль религии в национальной культуре на примере католиков.* Available at: https://ria.ru/20190627/1555994022.html

References

1. Vinogradova M.V. Voprosy vospitaniya molodezhi v polikul'turnoj srede agrarnogo vuza. *Problemy formirovaniya cennostnyh orientirov v vospitanii sel'skoj molodezhi:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 16-18.
2. Vinogradova M.V., Mal'chukova N.N. Cennostnye orientacii buduschego agrariya v professional'noj deyatel'nosti (na primere VGBOU VO GAU Severnogo Zaural'ya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 147-149.
3. Vinogradova M.V., Mal'chukova N.N. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetentnosti u studentov agrarnogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 4 (71): 118-120.
4. Kostylev P.N. Postsekulyarnyj mir: kriticheskoe osmyslenie. *Religiovedcheskie issledovaniya.* 2006; № 1-2: 25-30.
5. Kulikova S.V. Povyshenie motivacii k obucheniyu u studentov pervogo kursa. *Sovremennye napravleniya razvitiya nauki v zhivotnovodstve i veterinarnoj medicine:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii posvyaschennoj 60-letiyu kafedry tehnologii proizvodstva i pererabotki produktov zhivotnovodstva i 55-letiyu kafedry inostrannyh yazykov. 2019: 281-284.
6. Kulikova S.V., Mal'chukova N.N., Shemyakina I.E. Vospitatel'naya rabota vuza v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme. *Mir nauki.* 2018; T. 6, № 5: 29.
7. *Rol' religii v nacional'noj kul'ture na primere katolikov.* Available at: https://ria.ru/20190627/1555994022.html

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 811: 378.315.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-242-247

***Glushkova N.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NMGlushkova@fa.ru*

***Lyubimova T.N.**, Cand. of Sciences (Economics), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TNLyubimova@fa.ru*

PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE APPROACH: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES. The article deals with the most characteristic challenges and difficulties in professionally oriented foreign language approach in a non-linguistic university, as well as specific opportunities and prospects for their solution. There are several factors hindering the teaching students of non-linguistic specialties. They encompass significant differences in the level of foreign language proficiency among students; the choice of topics to study within the framework of working educational programs; strict time limits for introducing the material during full-time and part-time training; the need to master a great number of professional notions and terms etc. At the same time, properly selected technological, methodological and organizational techniques enable future specialists to work effectively and independently, communicate freely in a professional environment, and successfully compete in the future labor market.

Key words: **professionally-oriented approach, students of non-linguistic specialties, problems of teaching foreign language, independent work, professional communication**

***Н.М. Глушкова**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NMGlushkova@fa.ru*

***Т.Н. Любимова,** канд. экон. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TNLyubimova@fa.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

В статье рассматриваются наиболее характерные проблемы и сложности при профессионально ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе, а также конкретные возможности и перспективы их решения. В числе факторов, осложняющих подготовку по иностранному языку студентов нелингвистических специальностей, отмечаются значительные различия в уровне владения иностранным языком среди студентов, выбор тем для изучения в рамках ограничений рабочих образовательных программ, сжатые сроки освоения материала при очно-заочном обучении, необходимость освоения большого объема профессиональной иноязычной лексики и др. При этом правильно выбранные технологические, методические и организационные приемы позволяют эффективно готовить будущих специалистов к самостоятельной работе с иноязычными информационными и справочными материалами, свободно коммуницировать в профессиональной среде и в конечном итоге успешно конкурировать на рынке труда.

Ключевые слова: **профессионально ориентированное обучение, студенты нелингвистических специальностей, проблемы обучения иностранному языку, самостоятельная работа с иноязычными материалами, коммуникация в профессиональной среде**

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в нелингвистических вузах – важная сфера научно-методических исследований в образовательной деятельности. Интерес к этой тематике связан с необходимостью совершенствования иноязычной подготовки будущих специалистов в различных отраслях хозяйственной деятельности.

В самом общем плане под профессионально ориентированным обучением понимается «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [1, с. 4]. Более уточненное определение дается Матухиным Д.Л. с учетом развития этого направления в динамике и социокультурных изменений в обществе. Термин «профессионально ориентированное обучение» используется для «обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время – и на общение в сфере профессиональной деятельности» [2, с. 128].

Таким образом, вектор развития профессионально ориентированного иноязычного обучения претерпевает постоянные изменения. Именно за счет непрерывного развития и совершенствования, накопления опыта и практического материала этот тип обучения по-прежнему не теряет своей актуальности в современных реалиях. Также необходимо отметить ряд критериев эффективности рассматриваемого направления в обучении иностранного языка. В качестве ключевых компонентов указывается профильно-ориентированное содержание иноязычного учебного материала, современный профессиональный характер литературы, ее адекватность и познавательная ценность, структура представления материала, результативность интерпретации в рамках будущей профессиональной деятельности [3].

В настоящее время происходит накопление результатов практического опыта по отдельным специальностям, видам работ. В частности, для развития диалогической и монологической речи на иностранном языке подчеркивается необходимость использования профессиональных текстов [4]. Так, для успешного обучения иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов отмечается необходимость сочетать навыки говорения и аудирования иноязычных высказываний [5]. Практическую значимость также имеет формирование профессиональных и общепрофессиональных компетенций у студентов посредством обучения академическому письму на иностранном языке [6].

Особый интерес и научную новизну в настоящий момент представляют проблемы профессионально ориентированного обучения, т. к. непрерывное изменение образовательных парадигм рождает новые требования и запросы общества. К числу основных сложностей относятся следующие: формирование естественной мотивации изучать иностранный язык, преодоление языковых барьеров и налаживание профессиональной коммуникации [7]. Среди актуальных проблем для профессионально направленного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей отмечается важность преемственности обучения и последовательной реализации целей языковой профессионально ориентированной подготовки студентов [8]. Основой для успешного обучения и использования иностранного языка в совместной работе может служить комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения в различных ситуациях профессионального и делового общения [9].

Основной задачей дисциплины «Иностранный язык», независимо от специализации нелингвистического вуза, является формирование полноценных, профессионально ориентированных компетенций студентов. В их будущем карьерном пути иностранный язык должен гармонично сочетать функции средства общения и развития в профессиональном плане. В настоящее время практико-ориентированное владение иностранным языком выступает как базовый компонент осуществления профессиональной деятельности, и данное многоаспектное обучение будет рассмотрено в нашей статье исходя из опыта преподавания английского языка на факультете экономики и бизнеса Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

В условиях меняющей геополитической обстановки именно профессионально ориентированное обучение будущих специалистов иностранному языку было и остается одним из приоритетных направлений в непрекращающемся процессе обновления образовательных парадигм. В качестве основы для образовательных критериев за основу берется государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, который требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка.

Специфика обучения в нелингвистическом вузе характеризуется наличием ряда проблем, которые отчасти осложняют учебный процесс и в то же время – предоставляют обширное поле для совершенствования методического обеспечения.

К наиболее актуальным проблемам на данный момент мы можем отнести следующие:

– значительное различие в уровне владения иностранным языком на младших курсах;

– ограниченность времени коммуникативной практики для студентов различных форм обучения (очно-заочной и заочной);

– выбор тем в условиях непрерывно обновляющихся и совершенствующихся образовательных программ дисциплин («Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере» и т. д.);

– необходимость освоения больших объемов профессионального лексического материала.

В данной статье исследуются технологические и организационные подходы, а также методические приемы, используемые в практике профессионально направленного обучения иностранному языку в целях повышения эффективности учебного процесса, независимо от профиля обучения.

Основная цель этой статьи заключается в выделении и исследовании типовых проблем, с которыми сталкивается преподаватель независимо от специализации нелингвистического факультета или вуза. Практическую ценность могут представлять наши выводы и рекомендации в рамках рассматриваемой тематики.

Первая рассматриваемая в данной статье проблема заключается в значительном различии уровней владения иностранным языком среди первокурсников. Вследствие этого преподаватель сталкивается с необходимостью подготовки методического материала разной степени сложности, чтобы максимально возможно обеспечить индивидуальный подход в обучении. При проведении текущего и промежуточного контроля возникает необходимость готовить задания для разного уровня языка. Кроме того, на этапе контроля преподаватель сталкивается со сложностью в выставлении объективной оценки студентам с разной степенью владения иностранным языком.

Указанная проблема различия уровней в группе решается путем подготовки разноуровневого методического материала. В начале работы с группой студентов целесообразно провести письменное и устное тестирование для уточнения их языкового уровня. Для мотивации студентов более продвинутого уровня рекомендуется давать им дополнительные задания повышенной сложности. В частности, они могут готовить презентации, связанные с изучаемой тематикой, готовить ролевые игры и диалоги, дополнительно находить и прорабатывать аутентичные статьи, создавая к ним задания на основе лексического материала.

Более слабо подготовленным студентам следует в первую очередь обеспечить моральную поддержку и психологический комфорт в группе. Важно дать им возможность интенсивно осваивать учебную программу и восполнить имеющиеся пробелы в языковой подготовке. Это будет способствовать их развитию и проявлению себя в иноязычной коммуникации наравне с более продвинутыми студентами.

Подобный подход следует сохранить при составлении заданий для работ текущего и промежуточного контроля. Это подразумевает включение в работу

наряду со сложными заданиями более упрощенные. Например, в упражнении для проверки понимания текста *Mark the statements as T/F/NS* (с англ.: Решите, какие утверждения верные, неверные, а каких не говорилось в тексте) рекомендуется чередовать предложения разной степени сложности. При проверке аудирования также целесообразно сочетать разные типы заданий: сравнительно простое *Fill in the gaps with the words from the box* (с англ.: Заполните пропуски словами) и *Choose the right version to complete the sentence* (с англ. Выберите правильный вариант для завершения предложения) и более сложное *Mark the statements as T/F/NS* (с англ.: Решите, какие утверждения верные, неверные, а о каких не говорилось в тексте), *Answer the questions* (с англ.: Ответьте на вопросы). В заданиях лексико-грамматического теста возможно совмещать задания разного типа сложности: *Multiple choice* (с англ.: Множественный выбор), *Fill in the gaps* (с англ.: Заполните пропуски) без изменения формы слова и усложненный вариант *Fill in the gaps* с изменением формы слова, а также проверку грамматических навыков через расположение слов предложения в правильном порядке *Put the words in the right order* (с англ.: Расположите слова в правильном порядке).

Практика показала эффективность еще одного перспективного метода профессионально направленного обучения иностранному языку в группах с разным уровнем подготовки. Речь идет о представлении на занятиях кратких новостных сообщений, тему для которых выбирают сами студенты, исходя из своих интересов и изучаемых тем. Процесс создания новостного сообщения (мини-презентации) мотивирует более подготовленных студентов за счет возможности продемонстрировать и повысить навыки владения иностранным языком. Одновременно с этим менее подготовленные студенты могут также совершенствовать иностранный язык, используя уже готовые аутентичные новости и статьи, распределенные по уровням (например, https://breakingnewsenglish.com/).

Оценивание групп, состоящих из студентов разного уровня владения языком, осложняется также тем, что преподаватель должен, с одной стороны, ориентироваться на общий пройденный материал, а с другой – учесть старательность, ответственность в выполнении заданий на семинарах и при выполнении самостоятельных заданий. Несомненно, следует поощрять целеустремленность и языковой рост студентов, учитывая разницу между их первоначальным уровнем и достигнутыми результатами.

Следующая актуальная проблема заключается в необходимости осваивать одинаковый по объему учебный материал, зачастую при несопоставимо разном количестве аудиторных часов при очном и очно-заочной формах обучения. Возникает задача так построить занятие в вечерних группах (очно-заочное обучение), чтобы студенты успешно освоили учебный материал, так же, как и обучающимися дневных групп.

Для решения этой задачи важную роль играет методика интенсивного обучения, которая способствует овладению максимально необходимым объёмом учебного материала за короткий срок, используя психологические резервы личности студента [10; 11].

Исходя из нашего опыта, в ходе аудиторных занятий следует большое внимание уделить формированию и развитию навыков самостоятельной работы студентов. Это касается подбора аутентичного текстового и видеоматериала, составления на их основе глоссария (glossary), создания списка ключевых слов или фраз, краткое изложение основного содержания (*summary*), составление заданий на основе текста и т. д. Большое значение имеет составление подробного глоссария, включающего транскрипцию, определение или объяснение на иностранном языке, пример употребления в контексте и перевод на русский язык (табл. 1).

Таблица 1

Glossary

Word/phrase	**English synonym/ definition/ meaning**	**Translation/transcription**	**Authentic sentence**
To manufacture the products	Produce goods both by hand and using machines	Производить товары [mænjʊˈfækʧə ˈprɒdəkts]	The latest Italian equipment is installed at the production plant which allows to manufacture products with stable high quality
Profit margin	the difference between the total cost of making and selling something and the price it is sold for	норма прибыли [ˈprɒf.ɪt ˌmɑː.dʒɪn]	Many small companies operate on very narrow profit margins
To pay the bills	Pay for certain expenses.	оплатить счета [ˌpeɪ ðə ˈbɪlz]	To pay the bills, Freddie opened up a stall on Piccadilly Circus with Taylor, selling clothing geared toward fellow rock musicians

Что касается заданий на основе текста, то они могут включать вопросы для проверки понимания, утверждения формата верно/неверно/ не указано в тексте, заполнение пропусков, задания на сопоставление лексических единиц, множественный выбор и др. Такой алгоритм работы с текстом или видео становится образцом для самостоятельной работы дома и впоследствии проверяется на аудиторных занятиях.

С целью повышения заинтересованности студентов рекомендуется помимо текстовых материалов использовать видеоресурсы, обладающие максимальной аутентичностью произношения и лексического наполнения. Примером успешной интенсификации обучения и совмещения разных языковых аспектов может служить изучение грамматических конструкций на основе иноязычных видеолекций. Подобные объяснения грамматического материала, с одной стороны, выполняют свою непосредственную функцию, а с другой – способствуют развитию навыка восприятия иноязычной речи на слух. Нужно отметить, что профессионально ориентированное обучение, безусловно, требует базового владения грамматическим материалом. Ниже представлены примеры грамматических тем и соответствующих видеоресурсов (табл. 2).

В условиях непрерывно меняющихся запросов и требований в различных отраслях будущей деятельности выпускников вуза важно отметить этап отбора тем для изучения. Будущие специалисты могут найти применение своим знаниям в самых разнообразных аспектах выбранной специальности: менеджмент, бухгалтерия, продажи и маркетинг, кадровое обеспечение и т. д. В связи с этим целесообразно как можно более концентрировано и лаконично охватить ключевые темы, не вдаваясь в детали и профессиональные особенности конкретных профессий.

Еще одним базовым условием отбора тематики иноязычного материала является согласованность учебных планов преподавания языка и образовательных программ выпускающих кафедр. Желательно, чтобы по времени изучение профессионально ориентированных тем на занятиях по иностранному языку совпадало с их изучением в рамках профилирующих дисциплин: «Корпоративная культура», «Предпринимательская деятельность», «Маркетинг», «Менеджмент».

Таблица 2

Темы		Видеоресурсы
Глаголы действия и состояния	State and Activity Verbs	“STATIVE VERBS | English Grammar | I understand? OR I am understanding?” https://www.youtube.com/watch?v=4UsLG9_dd9w “State verbs – 6 Minute Grammar” https://www.youtube.com/watch?v=3aQOLTfnAOc
Будущее время, его особенности и характеристики	Future Tenses	“Grammar: 7 ways to use English tenses to talk about the future” https://www.youtube.com/watch?v=RiwiaoBGRzA “How to talk about the future – 6 Minute Grammar” https://www.youtube.com/watch?v=elPHkXNxi2g
Пассивный залог	Passive Voice	“Present and past passives – 6 Minute Grammar” https://www.youtube.com/watch?v=nl5zaB6QL-o “Passive reporting structures: BBC English Class” https://www.youtube.com/watch?v=dbpAP2Eeqs0
Косвенная речь	Indirect speech	“REPORTED SPEECH in English – Indirect Speech | Reported Speech | Direct Speech” https://www.youtube.com/watch?v=eplQBhE0-Hg “Indirect Questions – 6 Minute Grammar” https://www.youtube.com/watch?v=CzoxIVPtPgI

Кроме того, важно учитывать темы, предлагаемые в зарубежных изданиях по выбранному направлению обучения. Ниже приводится примерный перечень ключевых тем из учебника «*English for International Tourism*» (автор P. Strutt, издательство Pearson Education Limited) [12; 13] для изучения на факультете экономики и бизнеса Финансового университета при Правительстве РФ по направлениям «Туризм» и «Гостиничное дело» (табл. 3).

Таблица 3

Перечень отобранных тем

Trends in tourism	Направления в туризме
Get the message	Деловая корреспонденция в туризме
Hotel branding	Бренды в гостиничном бизнесе
Managing events	Проведение мероприятий
Getting there	Транспортные услуги
Accommodation	Размещение
Niche tourism	Нишевый (специализированный) туризм
Business travel	Командировки и бизнес-поездки
Running a hotel	Управление отелем

В ходе освоения выбранных тем следует использовать принцип изучения материала от простого к сложному, т. е. начинать с базовых определений, расширять словарный запас за счет производных и однокоренных лексических единиц, работать с текстовым, аудио- или видеоматериалами в целях формирования и развития навыка свободного устного и письменного общения в профессиональной среде.

Характерной особенностью профессионально направленного обучения иностранному языку является необходимость интенсивного освоения больших объемов лексического материала. Можно с уверенностью утверждать, что значительный словарный запас позволяет свободно выражать свое мнение, в том числе в иноязычной среде, и играет решающую роль в успешном карьерном росте по выбранной специальности.

Практика показала, что решению этой проблемы успешно способствуют следующие методические приемы: устный диктант, взаимопроверка, обратный перевод, многоцелевая работа с видео. Под устным диктантом в нашей практике подразумевается фронтальный опрос студентов, который осуществляется самими студентами. Отвечающий переводит термины как с русского на иностранный, так и наоборот, при этом термины предлагаются самими студентами. На старших курса для усложнения задачи студенты могут давать определение термина, а отвечающий называет соответствующее понятие. И наоборот – аудитория предлагает термин, которому дает объяснение или определение отвечающий. Данный вид работы показал высокую эффективность освоения лексического материала за счет эффекта многократной вербализации.

Взаимопроверка может проводиться как в устной, так и письменной форме. Второй вариант заключает в себе следующий алгоритм действий: студенты работают в парах или группах не больше трех человек. Каждый на отдельном листе пишет ряд слов или фраз по определенной пройденной теме. Первая половина слов пишется на русском, вторая – на английском. Затем происходит обмен списками слов, студенты переводят их и возвращают на проверку автору списка. Важно отметить, что при составлении списка разрешается пользоваться изучаемым вокабуляром, а при выполнении задания использование любых письменных или цифровых источников исключается. Рекомендуется в случае сомнений помечать слово, вызвавшее трудность в переводе, и озвучить его преподавателю в конце фронтальной проверки этого задания. В результате подобной обратной связи преподаватель может выявить именно те словарные единицы, которые представляют сложность для перевода. После этого предлагается на следующем занятии провести традиционный диктант с обязательным включением выявленных проблемных слов или фраз.

Если рассматривать наиболее сложные темы в лексическом отношении (основы бухгалтерии, экономика туризма, правовые нормы, маркетинг и реклама), неизбежно возникают трудности перевода в реальном времени с использованием профессиональных терминов. Как показала практика, эффективным методом проверки усвоения лексики является обратный перевод (*back-translation*). В малочисленных языковых группах эту работу можно организовать в парах, а в группах численностью больше 10 человек целесообразно построить работу следующим образом. В качестве домашнего задания студенты заранее находят в аутентичных источниках несколько предложений, например, три или четыре, и переводят их письменно на русский язык. Количество предложений для перевода может варьироваться в зависимости от сложности темы, численности группы и уровня подготовленности участников. Каждый студент группы отправляет свой английский и русский варианты одному ответственному человеку из группы. Он формирует единый файл, где собраны все переводы с указанием авторов (табл. 4).

Таблица 4

Пример оформления финального проекта по теме «Бухгалтерия», общий файл

Final Project 'Accounting' English and Russian version	
Accounting department can work out the estimated amortization expense in the hotel for each of the next five years	Бухгалтерия может рассчитать предполагаемые расходы на амортизацию нематериальных активов в отеле для каждого из следующих пяти лет. (ФИО студента)
The more sustainable the advantages and the more benefits they provide to the business, the higher the goodwill value is likely to be	Чем более стабильны (устойчивы) преимущества и чем больше выгоды они приносят бизнесу, тем выше, вероятно, будет ценность компании (стоимость деловой репутации). (ФИО студента)
If there are provisions for alterations in a company's digital marketing strategy, it will be able to adapt to any economic situation.	Если в стратегии цифрового маркетинга компании предусмотрены денежные резервы для внесения изменений, она сможет адаптироваться к любой экономической ситуации. (ФИО студента)

Также к семинару ответственный составляет второй общий файл, где в том же порядке идут предложения только на русском языке. Этот файл посылается на почту группы, и каждый отвечающий, находясь спиной к экрану, может использовать во время перевода только этот документ (табл. 5).

Таблица 5

Пример оформления финального проекта по теме «Бухгалтерия», версия на русском, уровень «выше среднего»

Final Project 'Accounting' Russian version (Upper-Intermediate)
Бухгалтерия может рассчитать предполагаемые расходы на амортизацию нематериальных активов в отеле для каждого из следующих пяти лет. (ФИО студента)
Чем более стабильны (устойчивы) преимущества и чем больше выгоды они приносят бизнесу, тем выше, вероятно, будет ценность компании (стоимость деловой репутации). (ФИО студента)
Если в стратегии цифрового маркетинга компании предусмотрены денежные резервы для внесения изменения, она сможет адаптироваться к любой экономической ситуации. (ФИО студента)

В качестве варианта для менее продвинутых групп можно дать конкретные термины для внесения их в русский вариант в виде опорных слов (табл. 6).

Таблица 6

Пример оформления финального проекта по теме «Бухгалтерия», версия на русском, уровень «средний»

Final Project 'Accounting' Russian version (Intermediate)	
Estimated/ amortization/ expense	Бухгалтерия может рассчитать предполагаемые расходы на амортизацию нематериальных активов в отеле для каждого из следующих пяти лет. (ФИО студента)
goodwill value	Чем более стабильны (устойчивы) преимущества и чем больше выгоды они приносят бизнесу, тем выше, вероятно, будет ценность компании (стоимость деловой репутации). (ФИО студента)
Alteration / to adapt to	Если в стратегии цифрового маркетинга компании предусмотрены денежные резервы для внесения изменения, она сможет адаптироваться к любой экономической ситуации. (ФИО студента)

В то же время на экране демонстрируется изначальный файл, по которому вся группа проверяет правильность его перевода предложений в сравнении с английским оригиналом. В результате мы можем оценить уровень владения студентом терминологическим аппаратом по конкретной теме, исходя из его перевода с английского на русский заранее и с русского на английский в режиме реального времени. Такой метод может служить финальным проектом (*final project*) по окончании изучения тем, вызывающих наибольшие трудности у студентов.

Предложенный вариант финального проекта дает возможность выставить одному студенту две оценки: за перевод аутентичных предложений на русский, а также за так называемый «обратный перевод» без подготовки на занятии.

Следующим примером внедрения профессионально направленного подхода к обучению является пополнение словарного запаса студентов, но с обязательным условием – участие в командной работе с последующей демонстрацией накопленного материала в форме создания ментальной карты (*mind map*), что наглядно представлено на рис. 1.

На этом этапе работа включает в себя поиск и запись предложений, представляющих разнообразие контекста употребления слова. Важно отметить, что предложения должны носить максимально аутентичный характер, т. е. заимствоваться из словарей или академических статей стран изучаемого языка. Полезным дополнением может стать видеоматериал на выбранную тему, например, уже созданная подборка вокабуляра для подготовки к международному экзамену *IELTS/TOEFL/CAE*. После сбора более подробной информации по каждому термину следует финальный этап подготовки презентации о проведённой работе. Преподаватель, роль которого ограничена направлением и мониторингом процесса, может даже предложить идею выступления, но итоговый выбор остаётся за участниками команды. Презентация может включать в себя викторину или конкурс (*quiz*) на проверку освоения вокабуляра из ментальной карты каждой студенческой группы.

Итогом данного исследования, проведенного в ходе семинара, является формирование и развитие ряда практических навыков: работа в команде, лидер-

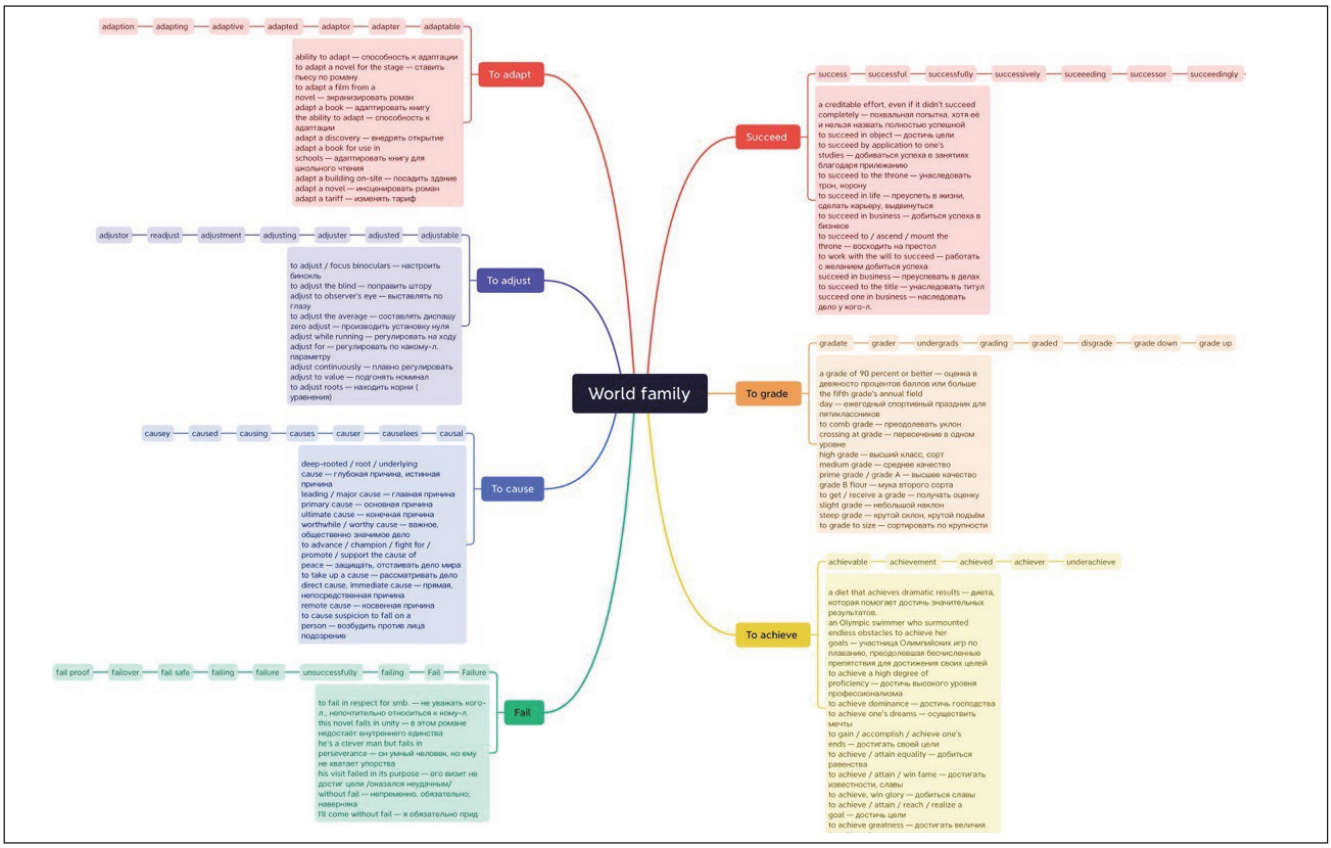


Рис. 1. Результат парной работы по составлению ментальной карты (*mind map*)

Рассмотрим вариант изучения темы «Основы экономики» (*Business Fundamentals*). Предлагается разбить эту тему на несколько меньших составляющих – более узких аспектов. В нашем случае это будут подтемы *Investment Circle, Business Circle, Bull and Bear Market, Types of companies, Types of governance* и др. Начальный этап для экономии времени и контроля выбора тем проводится преподавателем: озвучиваются и распределяются между командами основные компоненты, которые должны быть освещены в ходе освоения темы (глоссарий, наличие дефиниции и транскрипции, пример оформления). Далее студенческие коллективы получают алгоритм работы, и на этом заканчивается обучающая роль преподавателя. Иными словами, передача знаний в готовом виде уступает место роли ведущего, направляющего ход обсуждения или исследования.

Алгоритм командной работы для пополнения и закрепления словарного запаса по узкой специализированной теме заключается в следующем. Группа подбирает один большой (2 500 п. з.) или несколько маленьких (до 1 500 п. з.) текстов по изучаемой тематике. На основе текста, а также информации из словарей студенты формируют и записывают группы основных терминов по рассматриваемой теме. Основа для группировки может быть ассоциативной, по предмету описания (субъект, объект, действие, место, характеристика) или по принципу выбора однокоренных слов. Следует отметить, что работа с текстом может включать в себя больше этапов (составление краткого изложения (*summary*), создание заданий к тексту), но в данном случае акцент делается на работу с вокабуляром.

После этапа сбора и упорядочивания основных терминов преподаватель советует группе равномерно распределять задания между участниками. Далее студенты индивидуально или в паре прорабатывают равный объём слов более детально: уточняют и фиксируют произношение и перевод слова, находят устойчивые выражения, словосочетания и предлоги, используемые с этим термином.

ские качества, делегирование обязанностей, оценка релевантности языкового материала поставленной цели, анализ больших объемов лексики и рациональное планирование времени *(time management*).

Это позволяет наиболее естественным образом применять иностранный язык в ходе познавательной и практической деятельности, которую инициируют и выбирают сами участники.

Обобщая вышесказанное, в заключение можно сделать следующие выводы и дать практические рекомендации. Профессионально ориентированное обучение по нелингвистическим специальностям в вузе сопровождается рядом факторов, которые, с одной стороны, осложняют учебный процесс, а с другой стороны – дают большие возможности для повышения эффективности иноязычной подготовки будущей специалистов в разных областях.

К числу наиболее распространенных проблем относится различный уровень языковой подготовки студентов, что влечет за собой необходимость разработки методического материала для обучения и контроля разной сложности и затрудняет выставление объективной оценки студентам с разным уровнем владения иностранным языком. Решению данной проблемы способствует обеспечение различного по сложности методического материала, создание комфортной среды в студенческом коллективе и оценивание с учетом различий в иноязычной подготовке.

Сложность, связанная с одинаковым объемом учебного материала при значительном различии количества аудиторных часов в очном и очно-заочном обучении, решается за счет повышения интенсивности и перенесения акцента в обучении иностранному языку на самостоятельную работу студентов.

В профессионально ориентированном обучении следует подчеркнуть многофункциональный характер использования видеоресурсов на иностранном

языке. Данный материал способствует интенсификации процесса обучения, мотивирует студентов независимо от уровня языковой подготовки, несомненно, обогащает профессиональную наполненность изучаемого иноязычного материала.

Для выбора ключевых тем в профессионально направленном обучении иностранному языку рекомендуется учитывать образовательные программы выпускающих кафедр соответственно году обучения. При этом необходимо ориентироваться на базовые понятия и основы той или иной дисциплины.

Необходимость освоения больших объемов лексического материала по специальности требует использования специфических методических приемов (устный диктант, обратный перевод, составление ментальной карты), которые призваны повысить эффективность обучения иностранному языку будущих специалистов в рамках коммуникативных ситуаций в профессиональной среде.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что обозначенная в статье цель выделения и исследования наиболее характерных проблем в процессе преподавания иностранного языка для студентов нелингвистических специальностей в значительной степени достигнута за счет более детального их рассмотрения и представления практических рекомендаций.

Библиографический список

1. Образцов П.И., Иванова О.Ю. *Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов.* Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2005.
2. Матухин Д.Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. *Язык и культура.* 2011; № 2 (14): 121–129.
3. Богданова А.И., Белова Е.Н. Профессионально ориентированное иноязычное обучение студентов нелингвистических направлений подготовки. *Педагогический журнал.* 2021; Т. 11, № 1А: 142–150.
4. Щербакова И.В., Тимашова М.В. Роль профессионально ориентированного обучения в развитии диалогической и монологической речи на иностранном языке в неязыковом вузе. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; Т. 8, № 3 (28): 205–208.
5. Староверова Н.П., Петрова О.Н. Обучение студентов бакалавриата иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов. *Вестник МГЛУ.* 2016; Выпуск 14 (753): 105–115.
6. Заболотская А.Р., Багманова Н.И. Формирование профессиональных и общепрофессиональных компетенций студентов неязыковых специальностей посредством обучения академическому письму на английском языке. *Научные проблемы решения проблем инновационного развития:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: АЭТЕРНА, 2017; Ч. 3: 132–135.
7. Волкова А.Ю. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов. *Молодой ученый.* 2015; № 15 (95): 575–577.
8. Дубинина Г.А., Кондрахина Н.Г. Последовательность реализации задач профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2016; № 14 (753): 135-143.
9. Касаткина Н.Н., Личак Н.А. Профессионально ориентированный подход к изучению иностранного языка бакалаврами неязыковых факультетов. *Ярославский педагогический вестник.* 2022; № 1 (124): 74–79.
10. Китайгородская Г.А. *Методика интенсивного обучения иностранным языкам.* Москва: Высшая школа, 1982.
11. Копытко В.Н. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических вузов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 64-1: 170–172.
12. Strutt P. *English for International Tourism. Intermediate: Student's Book*. England: Pearson Education Limited, 2013.
13. Strutt P. *English for International Tourism. Upper-Intermediate: Student's Book*. England: Pearson Education Limited, 2013.

References

1. Obrazcov P.I., Ivanova O.Yu. *Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovyh fakul'tetah vuzov.* Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet im. I.S. Turgeneva, 2005.
2. Matuhin D.L. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskih special'nostej. *Yazyk i kul'tura.* 2011; № 2 (14): 121-129.
3. Bogdanova A.I., Belova E.N. Professional'no orientirovannoe inoyazychnoe obuchenie studentov nelingvisticheskih napravlenij podgotovki. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2021; T. 11, № 1A: 142-150.
4. Scherbakova I.V., Timashova M.V. Rol' professional'no orientirovannogo obucheniya v razvitii dialogicheskoj i monologicheskoj rechi na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; T. 8, № 3 (28): 205-208.
5. Staroverova N.P., Petrova O.N. Obuchenie studentov bakalavriata inoyazychnomu govoreniyu na baze professional'no orientirovannyh tekstov. *Vestnik MGLU.* 2016; Vypusk 14 (753): 105-115.
6. Zabolotskaya A.R., Bagmanova N.I. Formirovanie professional'nyh i obscheprofessional'nyh kompetencij studentov neyazykovyh special'nostej posredstvom obucheniya akademicheskomu pis'mu na anglijskom yazyke. *Nauchnye problemy resheniya problem innovacionnogo razvitiya:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`ETERNA, 2017; Ch. 3: 132-135.
7. Volkova A.Yu. Problemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh fakul'tetov. *Molodoj uchenyj.* 2015; № 15 (95): 575-577.
8. Dubinina G.A., Kondrahina N.G. Posledovatel'nost' realizacii zadach professional'no orientirovannoj podgotovki po inostrannomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2016; № 14 (753): 135-143.
9. Kasatkina N.N., Lichak N.A. Professional'no orientirovannyj podhod k izucheniyu inostrannogo yazyka bakalavrami neyazykovyh fakul'tetov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2022; № 1 (124): 74-79.
10. Kitajgorodskaya G.A. *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
11. Kopytko V.N. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskih vuzov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 64-1: 170-172.
12. Strutt P. *English for International Tourism. Intermediate: Student's Book*. England: Pearson Education Limited, 2013.
13. Strutt P. *English for International Tourism. Upper-Intermediate: Student's Book*. England: Pearson Education Limited, 2013.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-247-251

Eseshkin K.I., *senior teacher, Omsk Humanitarian Academy; senior teacher, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia),*
E-mail: kirilleseshkin@gmail.com

TECHNOLOGY OF INTEGRATION OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS. The relevance of the article is due to a problem of adaptability of the system of secondary vocational education in the context of "constant modernization" of sociocultural reality. The article describes the technology of integrating formal and non-formal education in the professional training of college students, which makes it possible to prepare a student for a horizontal model of continuous education. The purpose of the study is to develop and test technology in vocational training in the college. The objectives of the study are a theoretical description of the stages of technology and a generalization of the results of approbation. The author's technology has been developed on the basis of an architectural approach in education, which allows, based on the contexts of professional training (diagnostic stage), to build the appropriate interaction of learning subjects (diagnostic stage and implementation stage) and, on the basis of this, create content (implementation and attestation stage). The proposed technology is useful for practicing college teachers in the framework of the implementation of disciplines and work programs of education.

Key words: **pedagogical technology, integral technology, integration of formal and non-formal education, professional training, college students**

К.И. Есешкин*, ст. преп. Омской гуманитарной академии, ст. преп. Омского государственного педагогического университета, г. Омск,*
E-mail: kirilleseshkin@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ

Актуальность статьи обусловлена проблемой адаптивности системы среднего профессионального образования в условиях «постоянной модернизации» социокультурной действительности. В статье описывается технология интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей, позволяющая готовить студента к горизонтальной модели непрерывного образования. Цель исследования заключается в разработке и апробации технологии в профессиональной подготовке в колледже. Задачами исследования являются теоретическое описание этапов технологии и обобщение результатов апробации. Авторская технология разработана на основе архитектурного подхода в образовании, что позволяет, опираясь на контексты профессиональной подготовки (диагностический этап), выстраивать соответствующее взаимодействие субъектов обучения (диагностический этап и этап реализации) и на основе этого создавать содержание (этап реализации и аттестационный). Предложенная технология полезна практикующим педагогам колледжей в рамках реализации дисциплин и рабочих программ воспитания.

Ключевые слова: **педагогическая технология, интегральная технология, интеграция формального и неформального образования, профессиональная подготовка, студенты колледжей**

Образование сегодня существует в эпоху перемен, цифровой трансформации, что создаёт определенные “вызовы”. Некоторые авторы подчеркивают, что современный этап – это время непрекращающихся изменений. Например, по мнению З. Баумана, «то, что отделяет современность от всех других исторических форм человеческого общежития – навязчивая, непрерывная, непреодолимая, вечно незаконченная модернизация» [1, с. 34]. Ряд авторов в своих работах предлагают варианты ответа на вопрос о том, как в условиях динамичной социокультурной среды будет изменяться профессиональное образование. Исследователи предлагают модели, сценарии развития профессионального образования. Одним из вариантов развития системы СПО до 2035 г., по данным исследования коллектива ученых из РАНХиГС, является «сценарий постоянно незавершенной модернизации», который предполагает, «что наблюдаемые характеристики процесса перехода к постиндустриальной эпохе – ускоряющаяся динамика изменений, высокая степень неопределенности и постоянный переход от одних незавершенных изменений к другим – являются базовыми, неотъемлемыми характеристиками наступающего постиндустриального мира» [2, с. 57]. Профессиональная подготовка сегодня должна быть готова к динамике социокультурной среды, в частности – профессиональной сферы. Важным становится учитывать контекст непрерывного образования в рамках профессиональной подготовки, актуальный в данный момент. В предыдущих наших работах мы выделяем катализаторы непрерывного образования, которые оказывают влияние на профессиональную подготовку сегодня: изменения на рынке труда, цифровизация жизнедеятельности, экспоненциальный рост информации при сокращении доли полезной информации, открытость и общедоступность образования (создание образовательного контента не прерогатива закрытых сообществ) [3]. Выделенные контенты определили специфику профессиональной подготовки, которая заключается в том, что необходимо не только формировать компетенции, предъявляемые к результатам освоения программ подготовки по специальности, актуальные в определенный промежуток времени, но и готовить студента к горизонтальной модели непрерывного образования для самостоятельного повышения своей компетентности в будущем. Среднее профессиональное образование показало, что не всегда готово оперативно отвечать «вызовам времени». В пример можно привести анализ перехода образовательных организаций на дистанционную форму обучения в 2020 году. Ученые из ВШЭ (Ф.Ф. Дудырев, А.И. Шабалин, К.В. Васильева) пришли к выводу, что «переход к дистанционным образовательным технологиям еще раз продемонстрировал, что количество технологических решений и продуктов, ориентированных на систему СПО, остается незначительным» [4]. У.С. Захарова в своем исследовании также приходит к выводу, что не все специальности способны перейти на дистанционные форматы обучения, для некоторых дисциплин не хватает в арсенале средств дистанционного обучения, позволяющих осуществлять качественную подготовку [5]. Также стоит подчеркнуть, что сегодня становится актуально владение soft skills во всех профессиональных сферах. Об это говорят данные исследований по всему миру. Приведем несколько выводов из исследований: «…мягкие навыки» имеют центральное значение для развития человеческого капитала и успеха рабочей силы. Растущая доказательная база показывает, что эти качества соперничают с академическими или техническими навыками в их способности предсказывать занятость и заработки» [6, с. 26]; «…спрос на такие навыки увеличился за последнее время (за последние 20 лет)» [7, с. 4]. При этом стоит отметить, что работодатели отмечают недостаточное развитие навыков у работников. Многие работодатели по всему миру отмечают «разрыв» между имеющимися и требуемыми компетенциями, связанными с социальным взаимодействием, и сообщают, что «кандидатам на работу не хватает социальных навыков, которые предъявляются в требованиях к вакансиям» [8].

Среднее профессиональное образование при этом всегда ориентировалось в первую очередь на формирование твердых навыков (hard skills), что находит отражение и во ФГОС 3 поколения. Колледж оказывается в ситуации, когда, с одной стороны, необходимо сохранять свою специфику, но с другой стороны, следует учитывать динамику профессиональной и социокультурной сред, которые диктуют определенные «вызовы» профессиональной подготовке студента.

Наша работа, связанная с интеграцией формального и неформального образования, направлена на то, чтобы неформальное образование стало дополнением, позволяющим студенту готовиться к использованию горизонтальной модели непрерывного образования. Благодаря интеграции профессиональная подготовка студентов колледжей обретает полноту и цельность, может сохранять свою специфику и при этом отвечать на современные «вызовы времени». Актуальна работа и потому, что спрос на среднее профессиональное образование сегодня не только не ослабевает, но и набирает обороты. В последние десятилетия наметилась тенденция по увеличению численного состава студентов в системе СПО [9]. Поэтому потребность работодателей в «гибких навыках», ориентации системы СПО на hard skills в совокупности с высоким спросом актуализирует необходимость интеграции формального и неформального образования в колледже для возможностей использования более широкого круга образовательных ресурсов, развития навыков при помощи как формального, так и неформального образования, что позволит профессиональной подготовке включать в систему неформальное образование, а студенту – быть конкурентоспособным на рынке труда.

Подчеркивая необходимость интеграции двух видов образования и переходя непосредственно к технологии, процитируем высказывание Г.А.Т. Галиахметовой и Е.А. Андреевой: «Приблизительные и неконкретные методики, которыми в настоящее время пользуются в организациях профессионального образования, должны быть заменены на целостные системы эффективных, гибких педагогических технологий, объединяющих достижения педагогической науки и ориентированных на решение ключевых задач профессионального образования [10, с. 127]. Перед нами стояла не только задача теоретически обосновать и смоделировать возможный вариант интеграции формального и неформального образования, но и предложить возможность практической реализации интеграции на практике.

Цель исследования заключается в разработке и внедрении технологии интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей.

Задачи следования:

1. Теоретическое описание этапов технологии интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей.

2. Обобщение результатов апробации технологии интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей.

Научная новизна состоит в том, что впервые на основе архитектурного подхода в образовании предложена педагогическая технология. Описанные этапы технологии связаны с элементами архитектуры профессиональной подготовки студентов в колледже.

Практическая значимость исследования заключается в том, что технология интеграции, предложенная и описанная в данной работе, является инструментом, который позволяет осуществлять интеграцию формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей на практике. Полученные результаты могут быть использованы педагогами в системе среднего профессионального образования.

Теоретической основой исследования послужил архитектурный подход в образовании (Ю.Б. Дроботенко, В.А. Конев, Г. Саймон, А.Ю. Уваров и др.). В работах Ю.Б. Дроботенко профессиональная подготовка рассматривается как архитектура системы (открытая и динамичная), автор выделяет три составляющие: контекст, содержание и взаимодействие [11, с. 156]. Все три компонента взаимосвязаны и взаимообусловлены. Изменения в одном из компонентов приводят к необходимости изменения других. Данная структура не только может использоваться для теоретического анализа профессиональной подготовки. В нашей работе архитектура является «конструктом» для проектирования технологии. Этапы технологии связаны со всеми компонентами и позволяют, отталкиваясь от контекста профессиональной подготовки, через взаимодействие субъектов создавать уникальное содержание для решения поставленных целей и задач.

Теоретические методы исследования: анализ, синтез и обобщение источников научной литературы, эмпирические методы: анкетирование.

Педагогическая технология – научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия, гарантирующих достижение запланированного результата [12, с. 11]. Технология интеграции формального и неформального образования является интегральной технологией, поскольку вмещает в себя ряд других технологий, методов и приемов обучения (например, технология тьюторского сопровождения; методы трендолога, спикера).

Технология интеграции формального и неформального образования базируется на ряде педагогических условий интеграции двух видов образования: построение индивидуального образовательного маршрута, ориентированного на персонализированный подход в обучении, полипозиционность преподавателя (в зависимости от поставленных целей и задач на конкретном этапе работы), создание неформальной образовательной среды и готовности студента к осуществлению образовательного выбора в неформальном образовании.

При описании технологии мы придерживались общепринятой структуры, которая описана в работах В.С. Зайцева, Е.Ф. Сивашинской и В.Н. Пунчик [12], а также на пример описания педагогической технологии, исходя из представленной логики Т.Ю. Поздняковой [13]. По мнению авторов, при описании технологии необходимо выделять цели и задачи, содержание, методы, средства и формы обучения [12, с. 8]. На основе данной структуры, опираясь на задачи нашего исследования, мы понимаем под *технологией интеграции неформального образования* последовательную, взаимосвязанную систему действий преподавателя и студента, направленных на достижения целей на каждом из последующих этапов: подготовительном, аналитическом, реализации, оценочном (аттестационном), рефлексивном.

При представлении каждого этапа мы выделяем цели, содержание деятельности преподавателя и студента, планируемые результаты, что позволяет рассмотреть технологию целостно.

Этапы технологии интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов:

Подготовительный. Состоит из технологического и мотивационного блоков.

Задачей *технологического блока* является подготовка преподавателей к применению технологии интеграции формального и неформального образования в колледже.

Методы/форматы: для реализации данной задачи создан курс повышения квалификации, который адаптирован к онлайн-платформе «Школа», создан на базе ФГБОУ «ОмГПУ» и построен по принципу МООК.

Краткое описание: в курсе доступны видео- и текстовые материалы, списки рекомендованной литературы, методические материалы, проверка осуществляется преимущественно в форме промежуточного тестирования, итоговым результатом является описанный кейс по реализации технологии. Тем самым преподаватели овладевают необходимым инструментарием для реализации технологии.

Планируемые результаты: преподаватели владеют и готовы к реализации технологии интеграции неформального образования в профессиональной подготовке.

Задачей *мотивационного блока* является мотивирование студентов и преподавателей к деятельности в рамках интеграции для того, чтобы субъекты педагогической деятельности стали «агентами изменений».

Методы/форматы: метод беседы, формат эдьютеймент-лекции.

Краткое описание: студентам объясняется значимость интеграции неформального образования в профессиональной подготовке. В частности – для преподавателя это возможность сохранить главенствующую роль формального образования в профессиональной подготовке. Поскольку практика показывает, что некоторые студенты (что характерно для ряда профилей, например, IT-сферы, сферы искусств) поступают в колледжи для верификации компетенций, полученных в неформальном образовании. Преподаватель, благодаря реализации интеграции формального и неформального образования, через технологию помогает студенту целостно представлять процесс профессионального становления, показывает роль формального и неформального образования. Для студента реализация технологии – это способ при поддержке преподавателя колледжа получить те компетенции, навыки (к примеру, soft skills, которые не в полном объеме отражены в ФГОС), для овладения которыми необходимо обращаться к неформальному образованию.

Планируемые результаты: студенты и преподаватели – «агенты изменений», готовые применять технологию интеграции.

Диагностический этап состоит из двух блоков: диагностики студентов и аналитического.

Задача *блока диагностики студентов:* определить уровень вовлеченности студентов в неформальное образование, готовности к образовательному выбору в неформальном образовании.

Краткое описание: определение уровня готовности к осуществлению образовательного выбора в неформальном образовании позволит оценить возможность самостоятельного поиска и отбора ресурсов неформального образования, что поможет определить ролевую позицию педагога. Уровень вовлеченности студентов в неформальное образование выявляет частоту, целевые установки, тематику, соотношение желаемого и полученного результата при обращении к неформальному образованию. Также помогает оценить, превалирует ли позитивное отношение студента к неформальному образованию над формальным в профессиональном становлении. Задача технологии: от вовлеченности в неформальное образование перейти к вовлеченности в профессиональную подготовку через формальное и неформальное образование.

Планируемые результаты: преподаватель и студент представляют уровень вовлеченности студента в неформальное образование и его готовности к осуществлению образовательного выбора и, ориентируясь на соответствующий уровень, выстраивают дальнейшую деятельность.

Задача *аналитического блока* – анализ рынка труда, профессиональной сферы.

Краткое описание: Происходит совместная деятельность преподавателя и студента по анализу рынка труда, используются все доступные ресурсы (контакты с работодателями, анализ интернет-ресурсов, мнения экспертов и т. д.). Это позволит представлять «портрет» современного специалиста, проанализировать соответствие профессиональной подготовки в колледже современным «вызовам», влияющим на профессию. На основе этого будут выбираться те компетенции, навыки, которыми овладеет студент при использовании неформального образования. На этом этапе преподаватель выступает в роли трендолога и тьютора, помогая студенту провести анализ рынка труда.

Методы: контент-анализ, интервьюирование и др.

Планируемые результаты: преподаватель и студент представляют модель современного специалиста на рынке труда, необходимые ему компетенции для успешной деятельности и на основе этого выбирают тему профессионального развития.

Этап ***реализации технологии*** включает 2 блока: составление индивидуального образовательного маршрута и его реализация.

Методы, форматы: контент-анализ, мозговой штурм и др.

Краткое описание: студент самостоятельно формирует запрос на овладение определенных компетенций, техник, навыков. Запрос фиксируется в виде целей и задач. Проводится анализ имеющихся неформальных образовательных практик в этой области, как онлайн, так и офлайн. Вместе с преподавателем происходит отбор содержания (критический анализ материалов), составляется пояснительная записка, персонально ориентированный план/путеводитель образовательного маршрута. Совместно формируется навигатор неформального образования, разрабатываются критерии оценивания.

Планируемые результаты: студент и преподаватель создают ИОМ, ориентированный на персонализированный подход, который можно трактовать как совместно созданная программа дисциплины/курса, где обозначены цели, задачи, тематический план, материалы для использования и планируемые результаты деятельности с критериями оценивания.

Блок реализации ИОМ: в данном блоке возможна и корректировка образовательного маршрута, исходя из необходимости, использование технологий самостоятельной работы (например, создание трекера деятельности для самоконтроля),

методов, форматов тайм-менеджмента (to do list, матрица Эйзенхауэра и др.).

Планируемые результаты: студент выполнил обозначенные задачи, реализовал индивидуальный образовательный маршрут.

Оценочный этап работы направлен на аттестацию и оценку проделанной работы.

Краткое описание: на данном этапе возможна публичная защита, которая может представляться в творческих форматах (представление, концерт, защита проекта и т. д.).

Форматы: защита проекта, представление, концерт и др.

Планируемые результаты: студент подтверждает овладение определенной компетенцией, технологией, навыком при помощи публичной защиты.

Задачей ***рефлексивного этапа*** является совместная рефлексия полученного опыта с целью определения места и роли выполненной работы в профессиональной подготовке студента.

На данном этапе анализируется опыт создания и реализации образовательного маршрута на каждом этапе работы для корректировки технологии при дальнейшем использовании. Проводится анализ самостоятельной работы. Кроме того, даётся оценка полученных навыков, компетенций с позиции ценности для профессиональной подготовки, а также роли результатов в системе профессиональной подготовки.

Методы: рефлексивная беседа, составление листа профессионального роста.

Планируемые результаты: студент и преподаватель оценили полученный результат, готовы к реализации персонального (созданного самостоятельно) образовательного маршрута в дальнейшем.

Технология интеграции формального и неформального образования позволяет студенту и преподавателю, опираясь на *контексты* профессиональной подготовки в современных реалиях (диагностический этап), через *взаимодействие* (диагностический этап и этап реализации) наполнять *содержанием* и оценивать результаты в рамках профессиональной подготовки (этап реализации и аттестационный).

Стоит отметить, что временные рамки индивидуального образовательного маршрута могут быть различны, и всё будет зависеть от поставленной цели. Это

может быть определенная техника, которой хочет овладеть студент, на которую будет отводиться несколько месяцев, или же soft skills (например, навыки деловой коммуникации), для овладения которыми понадобится несколько лет. Также многое зависит от выбора уровня сложности материалов, на которые ориентируются студент и преподаватель, от особенностей студента, наличия свободного времени. Но обязательно при реализации индивидуального образовательного маршрута должна присутствовать системность и временные рамки, которые позволят осуществлять как промежуточный контроль, так и аттестацию после окончания курса.

Проверка реализации технологии осуществлялась в результате апробации в 2021–2022 гг. на базе БПОУ «Омский областной колледж культуры и искусств», в котором приняло участие 92 студента и 60 преподавателей.

Критерием проверки результативности технологии интеграции формального и неформального образования является вовлеченность студента в неформальное образование, состоящая из 5 уровней, где 5 уровень вовлеченности в сущности является вовлеченностью в профессиональную подготовку через неформальное образование. Данный критерий измеряется на основе выявления когнитивного (интеллектуального), социального (поведенческого) и эмоционального уровней [14]. И позволяет говорить о системности использования неформального образования в профессиональной подготовке студента. Методика диагностики опирается на работы Куха, который исследовал студенческую вовлеченность [14]. Нами было создано и адаптировано анкетирование для измерения вовлеченности в неформальное образование [15]. Данные об уровне вовлеченности студентов в неформальное образование были получены на контрольном и констатирующем этапах исследования (рис. 1).

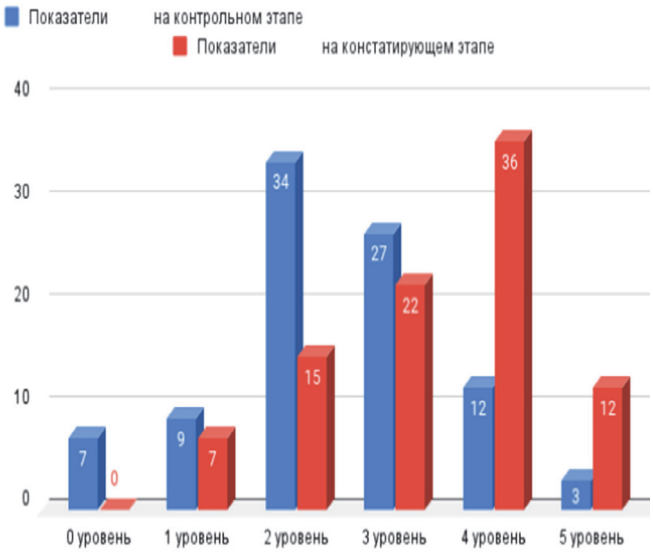


Рис. 1

По результатам опытно-экспериментальной работы была установлена положительная динамика уровня вовлеченности студентов в неформальное образование. В итоге реализации педагогических условий интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей на основе сравнительного анализа данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, было зафиксировано, что доля студентов, обладающих высоким уровнем вовлеченности в неформальное образование (4 и 5 уровни), значительно увеличилась – на 36% (с 16% до 52%), доля студентов со средним уровнем вовлеченности (2 и 3 уровни) уменьшилась на 26% (с 66% до 40%), доля студентов с низким уровнем вовлеченности (0 и 1 уровни) сократилась на 10% (с 18% до 8%).

4 и 5 уровни вовлеченности в неформальное образование свидетельствуют о понимании студентами роли неформального образования в процессе профессиональной подготовки, который основан, в том числе, и на позитивном практическом опыте взаимодействия с неформальным образованием, который принёс образовательный результат. Студент с высоким уровнем вовлеченности в неформальное образование готов совершенствовать себя в профессиональной области, используя для этого как ресурс формального, так и неформального образования, что позволяет формировать навыки использования горизонтальной модели непрерывного образования.

В результате работы можно сделать ряд выводов:

1. Архитектурный подход является основой при построении технологии интеграции формального и неформального образования, что позволяет использовать технологию в условиях динамично развивающегося социума. Архитектура системы является открытой, элементы взаимосвязаны, что даёт возможность в рамках технологии изучать контексты профессиональной подготовки и через взаимодействие (педагогические условия интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей) создавать соответствующее содержание.

2. Технология интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей состоит из четырех основных этапов: диагностического, реализации, оценочного и рефлексивного. Подготовительный этап был реализован в рамках внедрения технологии в практику. Этапы соответствуют построению архитектуры системы. На диагностическом этапе выявляются ***контексты*** профессиональной подготовки, на этапе реализации выстраивается ***взаимодействие*** со студентом, исходя из поставленных целей и задач, создается ***содержание*** индивидуального образовательного маршрута, ориентированного на персонализированный подход, что окончательно оформляется на этапе оценки и позволяет соотнести выявленный контекст с полученным содержанием на этапе рефлексии.

3. Проверка реализации технологии интеграции формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей, осуществленной на базе БПОУ “Омский областной колледж культуры и искусств”, в котором приняло участие 60 преподавателей и 92 студента, показала результативность. Благодаря внедрению технологии повысился уровень вовлеченности студентов в профессиональную подготовку через неформальное образование.

Библиографический список

1. Бауман З. *Текучая современность*. Перевод с английского под ред. Ю.В. Асочакова. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Сатдыков А.И., Есенина Е.Ю., Куртеева Л.Н. *Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2035 года*. Москва: Изд-во РАНХиГС, 2021.
3. Есешкин К.И. Изменение профессиональной подготовки обучающихся в организациях среднего профессионального образования в условиях современных вызовов времени. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2021; № 200: 164–173.
4. Дудырев Ф.Ф., Шабалин А.И., Васильева К.В. *Система СПО в условиях пандемии: региональные практики*. 2020. Available at: https://ioe.hse.ru/spo_facts
5. Захарова У.С., Вилкова К.А., Егоров Г.В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии. *Вопросы образования*. 2021; № 1: 115–137.
6. Kautz T.D., Heckman J., Diris R., ter Weel B., Borghans L. *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2014.
7. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. *Workforce connections: key “soft skills”; that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Child Trends Publication, 2015.
8. *Manpower Group. Talent Shortage Survey Research Results*. Milwaukee, WI: Manpower Group, 2013.
9. Мальцева В.А., Шабалин А.И. Не-обходной маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России. *Вопросы образования*. 2021; № 2: 10–42.
10. Галиахметова А.Т., Андреева Е.А. Интеграция педагогических технологий как важное направление модернизации профессионального образования. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2015; № 9: 127–130.
11. Дроботенко Ю.Б. *Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации*. Диссертации ... доктора педагогических наук. Омск, 2016.
12. Сивашинская Е.Ф., Пунчик В.Н. *Педагогические системы и технологии*: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов. Минск: Экоперспектива, 2010.
13. Позднякова Т.Ю. *Общественная оценка социально значимой деятельности современной школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2009.
14. Kuh G.D. *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2001.
15. Есешкин К.И. Вовлеченность студентов колледжей в неформальное образование. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2019; № 4 (25): 102–107.

References

1. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost’*. Perevod s anglijskogo pod red. Yu.V. Asochakova. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
2. Blinov V.I., Sergeev I.S., Satdykov A.I., Esenina E.Yu., Kurteeva L.N. *Struktura i parametry scenariev razvitiya srednego professional’nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2035 goda*. Moskva: Izd-vo RANHiGS, 2021.

3. Eseshkin K.I. Izmenenie professional'noj podgotovki obuchayuschihsya v organizaciyah srednego professional'nogo obrazovaniya v usloviyah sovremennyh vyzovov vremeni. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2021; № 200: 164-173.
4. Dudyrev F.F., Shabalin A.I., Vasil'eva K.V. *Sistema SPO v usloviyah pandemii: regional'nye praktiki.* 2020. Available at: https://ioe.hse.ru/spo_facts
5. Zaharova U.S., Vilkova K.A., Egorov G.V. `Etomu nevozmozhno obuchit' onlajn: prikladnye special'nosti v usloviyah pandemii. *Voprosy obrazovaniya*. 2021; № 1: 115-137.
6. Kautz T.D., Heckman J., Diris R., ter Weel B., Borghans L. *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2014.
7. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. *Workforce connections: key "soft skills"; that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Child Trends Publication, 2015.
8. *Manpower Group. Talent Shortage Survey Research Results.* Milwaukee, WI: Manpower Group, 2013.
9. Mal'ceva V.A., Shabalin A.I. Ne-obhodnoj manevr, ili Bum sprosa na srednee professional'noe obrazovanie v Rossii. *Voprosy obrazovaniya*. 2021; № 2: 10-42.
10. Galiahmetova A.T., Andreeva E.A. Integraciya pedagogicheskih tehnologij kak vazhnoe napravlenie modernizacii professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta.* 2015; № 9: 127-130.
11. Drobotenko Yu.B. *Izmeneniya professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii.* Dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Omsk, 2016.
12. Sivashinskaya E.F., Punchik V.N. *Pedagogicheskie sistemy i tehnologii*: kurs lekcij dlya studentov pedagogicheskih special'nostej vuzov. Minsk: `Ekoperspektiva, 2010.
13. Pozdnyakova T.Yu. *Obschestvennaya ocenka social'no znachimoj deyatel'nosti sovremennoj shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2009.
14. Kuh G.D. *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2001.
15. Eseshkin K.I. Vovlechennost' studentov kolledzhej v neformal'noe obrazovanie. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 4 (25): 102-107.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 788.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-251-255

***Pronin B.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Variety and Jazz Art, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: korgmouse@live.com*

***Tsilinko A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Variety and Jazz Art, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: ap.tsilinko@mpgu.su*

GENERAL PRINCIPLES FOR LEARNING TO PLAY THE ALTO, TENOR AND BASS TROMBONES. The article presents the main types of alto trombone, its scale, range and location of positions, methodological recommendations for learning to play it are given. In addition, it contains a brief historical background on the performing instrument, as well as current information about the demand for alto trombones at the present time, both in medical institutions and in professional groups. Further, methodological recommendations are given for learning to play the alto trombone, taking into account its tuning (E-flat); the criteria for choosing the scale of a tenor trombone are listed, a description of the location of positions and their errors when using a quarter valve is presented; the basic principle of playing the trombone is revealed; the method of teaching beginner tenor trombonists after they have passed the preparatory stage (learning to play the valve and pump saxhorns – euphoniums, baritones or tenors) is presented; the main characteristics of various bass trombones are given: valveless, with a valve F and two-valve with an independent and dependent system of valves; the full bass trombone range is displayed, with positions and gates in order of priority; the positional errors of the valves F, Gb, and D gate modes are described.

Key words: **trombone, alto trombone, alto trombone, tenor trombone, tenor trombone, bass trombone, bass trombone, brass instruments, teaching methods, music pedagogy**

***Б.А. Пронин**, канд. пед. наук, преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: korgmouse@live.com*

***А.П. Цилинко**, канд. пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: ap.tsilinko@mpgu.su*

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА АЛЬТОВОМ, ТЕНОРОВОМ И БАСОВОМ ТРОМБОНАХ

В статье описаны виды альтового тромбона, его мензура, диапазон и расположение позиций, даны методические рекомендации по обучению игре на нём. Помимо этого, в ней содержится краткая историческая справка об исполнительстве на данном инструменте, а также актуальные сведения о востребованности альтовых тромбонов в настоящее время как в музыкальных учебных заведениях, так и в профессиональных коллективах. Далее даны методические рекомендации по обучению игре на альтовом тромбоне с учётом его строя (ми-бемоль); перечислены критерии выбора мензуры тенорового тромбона, описаны расположения позиций и их погрешностей при задействовании квартвентиля; раскрыт основной принцип игры на тромбоне; представлена методика обучения начинающих тенор-тромбонистов после прохождения ими подготовительного этапа (обучения игре на вентильных и помповых саксгорнах – эуфониумах, баритонах или тенорах); приведены основные характеристики различных бас-тромбонов: безвентильных, с квартвентилем и двухвентильных с независимой и зависимой системой вентилей; отображён полный диапазон бас-тромбона с указанием позиций и вентилей в порядке их приоритета; описаны позиционные погрешности режимов вентилей F, Gb и D.

Ключевые слова: **тромбон, альтовый тромбон, альт-тромбон, теноровый тромбон, тенор-тромбон, басовый тромбон, бас-тромбон, медные духовые инструменты, методика преподавания, музыкальная педагогика**

Возрождение интереса к альтовым тромбонам в последнее время способствует переосмыслению концепции обучения игре на тромбоне в целом. Актуальность исследования заключается в повышенном спросе на общую методику освоения трёх самых востребованных на сегодняшний день тромбонов – альтового, тенорового и басового.

Научная новизна исследования заключается в создании методики, в рамках которой возможно обучение на разных видах тромбона. Она призвана способствовать повышению теоретико-методической грамотности исполнителей, играющих на тромбоне, а также педагогов по классу тромбона и студентов-тромбонистов.

Целью исследования служит разработка универсальной модели обучения на альтовом, теноровом и басовом тромбонах.

Главной задачей исследования является анализ методов обучения игре на разных видах тромбона, изучение особенностей их конструкций, принципов работы вентилей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что на основе отечественной и зарубежной литературы, затрагивающей проблему обучения игре на разных видах тромбона, создана общая сравнительная модель обучения, в полной мере отражающая сходства и различия между тремя разновидностями тромбона – альт-тромбоном, тенор-тромбоном и бас-тромбоном (с зависимой и независимой системой вентилей).

Практическая значимость видится в том, что материалы настоящего исследования могут использоваться для разработок учебных планов, учебных пособий, а также для обучения в классе тромбона.

Объект исследования: педагогический процесс обучения игре на альтовом, теноровом и басовом тромбонах.

Предмет исследования: обучение игре на востребованных видах тромбона.

Обучение игре на тромбоне – сложный и интересный процесс, требующий максимальной отдачи от педагога и обучающегося. Подготовительным этапом, предшествующим освоению инструмента, чаще всего является обучение игре на эуфониуме, баритоне или теноре. Инструменты имеют схожие принципы звукоизвлечения, для игры на них используется один мундштук. Тем не менее при переходе на тромбон обучающийся должен знать его основные особенности, разновидности и принципы обучения игре на нём.

Педагогу-тромбонисту также важно иметь представление о том, чем отличаются друг от друга различные виды тромбонов, по каким критериям стоит

выбирать мензуру инструмента, какой мундштук лучше подойдёт ученику, а если он только начал знакомство с тромбоном, то с чего начинать обучение, чем независимая система вентилей бас-тромбона отличается от зависимой, а также как располагаются позиции альтового тромбона относительно его раструба.

Освоение альтового тромбона. Теноровый тромбон, прошедший испытание временем, в настоящее время является самым популярным инструментом среди своих кулисных собратьев. Почётное второе место по праву принадлежит бас-тромбону. Остальные разновидности долгое время считались «вымершими» и совершенно невостребованными, однако с недавнего времени ситуация изменилась в сторону возрождения интереса к забытым инструментам.

Тромбоновое семейство включает в себя пикколо, сопранино, сопрано, альт, тенор, бас и контрабас, но в процессе эволюции духовых и симфонических оркестров верхний регистр заняли другие инструменты. Для игры на пикколо, сопранино и сопрано-тромбоне необходим трубный мундштук, поэтому сейчас они популярны в основном среди трубачей. Главной проблемой таких тромбонов является их конструкция – маленькая кулиса препятствует чистому интонированию [1, с. 228; 2, с. 192–193].

С конца XVIII века группа тромбонов симфонического оркестра состояла из альтового, тенорового и басового тромбонов. Альтовый тромбон «дожил» до второй половины XIX века, после чего был упразднён; вспомнили о нём лишь в 80-х годах прошлого века [2, с. 194].

Партии альтовых тромбонов, написанные композиторами до «оптимизации», передали тенор-тромбонам. Тембр альт-тромбона звенящий и яркий, но при этом достаточно мягкий для своего регистра; нельзя не признать тот факт, что теноровый тромбон (даже узкомензурный) никогда не сможет в точности сымитировать его.

В настоящее время на альтовых тромбонах играют некоторые сольные исполнители, а также музыканты симфонических оркестров. Далеко не во всех вузах обучают игре на данной разновидности инструмента, но даже там, где обучают, в приоритете всегда остаётся теноровый тромбон.

В духовых оркестрах ценятся люди, играющие на тенор-тромбоне и теноре/баритонгорне/эуфониуме. Исполнители, умеющие играть только на альт-тромбоне, в список востребованных музыкантов не входят.

Некоторые педагоги ДМШ и ДШИ обучают на альтовом тромбоне детей, длины рук которых не хватает для перемещения кулисы тенорового тромбона на V, VI и VII позицию, хотя чаще освоению тромбона предшествует обучение игре на теноре (теноргорне).

Альтовые тромбоны, имеющие строй *ми-бемоль*, могут оснащаться квартвентилем в строе *си-бемоль*, понижающем строй на кварту по аналогии с теноровыми, однако надо понимать, что наименование строёв оправдано скорее исторически, нежели функционально. То же относится и к остальным видам тромбонов, поскольку все они нетранспонирующие. Например, для альтового тромбона Es (*ми-бемоль*) – это первый натуральный звук, то есть самый нижний звук, который можно извлечь на I позиции, поэтому и принято считать его (тромбон) «эсным» (настроенным в Es). Реже встречаются альтовые тромбоны в F, E, D и Des [3, с. 153].

При игре на альт-тромбоне обычно используются мундштуки с неглубокой (мелкой) чашкой диаметром от 22,5 до 26,9 мм [4, с. 219] и тонкой ножкой (small shank).

Методика освоения альт-тромбона имеет свою специфику. Если профессионалы или студенты вузов, на достаточно высоком уровне владеющие техникой игры на теноровом тромбоне, начинают знакомство с его альтовым собратом, они нередко осваивают новый для них инструмент сразу правильно, с учётом его строя, исполняют оригинальные произведения и оркестровые партии, написанные в альтовом ключе именно для него. Второй вариант обучения игре на альтовом тромбоне неофициальный. Некоторые немногочисленные солисты, использующие альт-тромбон в качестве основного инструмента, а также начинающие тромбонисты, которые не хотят переучиваться в дальнейшем (при переходе на тенор-тромбон), предпочитают исполнять партии, написанные в басовом ключе, представляя себе, что играют на теноровом тромбоне. Такой способ игры делает инструмент транспонирующим, вынуждая переносить либо партию тромбона, либо партию (или партии, если речь об оркестре или ансамбле) аккомпанемента в другую тональность. Этот способ крайне нежелателен и может помочь только тем, кто уже привык к теноровому тромбону и хочет соотнести его с альтовым, но даже в этом случае он допустим только в качестве разового эксперимента. Основной упор всё равно нужно делать на освоение альтового ключа и правильного представления нот, так как в противном случае в будущем возникнет путаница с ключами и позициями. Тромбонист должен уметь играть в басовом, теноровом и альтовом ключе, и постоянные опыты с транспонированием могут негативно сказаться на освоении данного навыка, тем более что позиции альтового тромбона визуально смещены по отношению к позициям тенорового (рис. 1) и располагаются ближе друг к другу.



Рис. 1. Позиции альтового тромбона

Если примерно на уровне раструбов теноровых и басовых разновидностей тромбона находится III позиция, то раструб альт-тромбона является ориентиром для позиции номер IV.

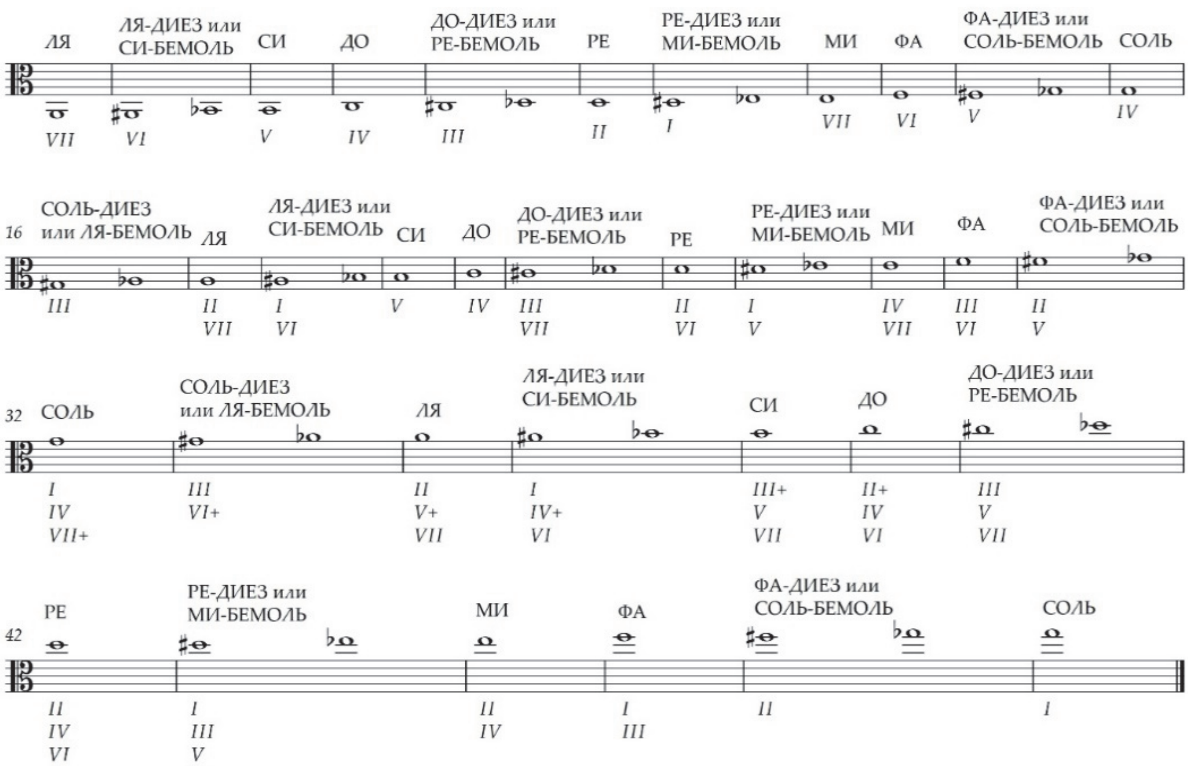


Рис. 2. Полный диапазон альтового тромбона без вентиля с указанием позиций в порядке их приоритета [5, с. 25]. Римские цифры под нотами означают позиции; знак «+» после номера позиции указывает на смещение вверх

Полный диапазон альтового тромбона (Es) без вентилей – от *ля* большой октавы до *соль* второй октавы представлен на рис. 2.

Начиная от *си* 1 октавы и выше, завышение позиций для достижения чистого интонирования – это нормальное явление. Нота *до-диез* (или *ре-бемоль*) второй октавы на I позиции (по аналогии с нотой *ля-бемоль* первой октавы на тенор-тромбоне) не используется, поскольку очень низкая.

При обучении детей игре на тромбоне (в том числе альтовом) особенно важно следить за положением мундштука на губах и не допускать его смещения, которое нередко происходит во время игры на дальних позициях [6, с. 52].

Начинающим тромбонистам необходимо следить за зубами – чистить их регулярно и не давить на них при игре, чтобы они оставались здоровыми, так как игра на медных духовых инструментах существенно увеличивает риски повреждения тканей пародонта из-за повышенного уровня оксида азота в слюне духовиков [7].

Начинать освоение инструмента стоит с гамм, арпеджио, этюдов и несложных пьес. Для поддержания интереса и повышения уровня мотивации обучающегося и развития навыка голосоведения можно сделать исполнение известных мелодий частью его ежедневных занятий [8, с. 48].

Основные принципы обучения игре на теноровом тромбоне. Тенор-тромбон (или просто тромбон) – самый популярный инструмент из семейства тромбонов. Бывает широкомензурным и узкомензурным, а также может иметь или не иметь квартвентиль.

Основной причиной выбора инструмента в пользу упрощенной модели или модели с квартвентилем является его цена. Тромбоны с квартвентилем стоят дороже, чем аналогичные безвентильные. Сами вентили бывают разными, наличие квартвентиля определенной модели также влияет на стоимость инструмента. Использование квартвентиля обеспечивает удобство игры в нижнем регистре.

Звуки натурального (обертонового) звукоряда – это ноты, которые можно извлечь на тромбоне на первой позиции. Это *си-бемоль* контроктавы; *си-бемоль* большой октавы; *фа* и *си-бемоль* малой октавы; *ре*, *фа* и *си-бемоль* первой октавы (а также неиспользуемая, потому что очень низкая, нота *ля-бемоль* первой октавы); *до, ре* второй октавы и т. д.

Кулиса с каждой последующей позицией (всего их 7) понижает весь этот звукоряд на полтона, а переход с одной ноты на другую в пределах одной позиции осуществляется с помощью изменения положения лицевых мышц (работы амбушюра). Таков принцип игры на тромбоне.

Партии тромбона чаще всего пишут в басовом ключе, реже – в теноровом, ещё реже – в альтовом. В начале обучения лучше осваивать басовый ключ, в дальнейшем можно постепенно вводить уже теноровый. Игре в альтовом ключе тромбонистов обычно обучают в музыкальных колледжах и вузах.

Расположение позиций в режиме квартвентиля на теноровом тромбоне совпадает с их расположением в аналогичном режиме на бас-тромбоне.

Переход с эуфониума/баритона/тенора на тромбон – довольно распространённое явление, хотя нередки случаи освоения тромбона с нуля. Перед началом обучения необходимо убедиться, что физиологические параметры обучающегося соответствуют минимальным требованиям для игры на тромбоне. Он должен встать, взять тромбон в левую руку и выдвинуть кулису настолько, насколько позволяет длина правой руки. Если рука дотягивается до VI позиции, можно начинать осваивать тромбон, а если не дотягивается, лучше первое время в качестве основного инструмента рассматривать эуфониум/баритон/тенор.

Важно понимать, что выбор мундштука должен быть обусловлен не только сильными сторонами исполнителя, но и слабыми. Мундштуки с широкими полуплоскими полями положительно влияют на выдержку и прямолинейность звука. Хорошо подходят тем, кто только начинает проходить этап формирования амбушюра. Мундштуки с маленькими круглыми полями благотворно влияют на атаку звука, но создают дополнительную нагрузку на амбушюр. Подходят профессионалам. Популярные размеры мундштуков, подходящих для начинающих, по нумерации фирмы «Bach» – 6½AL (стандартный размер) или 12C (маленький размер – подходит тем, кто не может играть на 6½AL из-за того, что поля упираются в нос).

Обучение игре на тромбоне всегда начинается с гаммы *си-бемоль мажор*, так как она самая удобная для тромбонистов. Для баритонистов она также является основной, но из-за того, что баритон транспонирует на большую секунду (+ октаву), эта гамма воспринимается как *до мажор*. Исторически сложилось так, что тромбон, дублировавший в начале своего существования певческие голоса, остался нетранспонирующим.

Гамма *си-бемоль мажор* на начальном этапе обучения исполняется от *си-бемоля* большой до *си-бемоля* малой октавы. Необходимо еще раз отметить, что в процессе игры на тромбоне ключевую роль играют физиологические данные обучающегося, в частности длина рук. Начинающие тромбонисты почти всегда играют на тромбонах стандартной конструкции (без вентиля). В первую очередь это связано с тем, что стоимость таких инструментов существенно ниже моделей с квартвентилем. Родители учеников не готовы тратить большие деньги на тромбон, который после окончания обучения в музыкальной школе, возможно, не будет использоваться, так как выпускник может сменить специальность или выбрать другой инструмент для дальнейшего обучения.

Если начинающий тромбонист не может дотянуться до VI позиции, можно выбрать один из предложенных вариантов:

1. Начать осваивать эуфониум/баритон/тенор, как уже было сказано выше. Это самый распространённый вариант.

2. Начать осваивать альтовый тромбон, но в этом случае важно понимать, что это временное решение, и рано или поздно придётся перейти на тенор-тромбон, так как альтовые тромбоны мало где используются;

3. Приобрести тромбон с квартвентилем. Это позволит обучающемуся (если большой палец его левой руки достает до рычага) обходиться первыми пятью позициями, не используя VI и VII. Но в этом случае возникает существенная проблема – быстро устаёт рука, которая держит инструмент, поскольку тромбон с квартвентилем (даже сделанный из пластмассы) тяжёлый. Соответственно, перерывы между занятиями должны быть чаще, так как увеличивается риск повредить или неправильно сформировать амбушюр.

4. Играть гаммы «с изломом», а также подбирать такие этюды и пьесы, в которых ноты ниже V позиции не встречаются. Гамма «с изломом» на примере гаммы *си-бемоль мажор: си-бемоль* малой октавы – *до* первой октавы – *ре* малой октавы и далее вверх, заканчивая на ноте *си-бемоль* малой октавы. «Излом» используется и в музыкальных колледжах, где от студентов требуют играть в две октавы гаммы, которые не «вписываются» в их рабочий диапазон.

При исполнении этюдов следует отдельное внимание уделять скачкам между нотами. Для того чтобы переход с одной ноты на другую был чистым, требуется ускорить выдох, и чем больше скачок, тем быстрее должен быть поток воздуха. Необходимо поддерживать влажность амбушюра, иначе губы будут прилипать к полям мундштука, и переход будет сопровождаться «киксами». Выдох на каждую фразу должен быть уверенным и мощным. Необязательно выбирать только те этюды, которые начинающий тромбонист сможет сыграть в оригинальном темпе. Поначалу всегда берётся учебный темп, но, если достичь нужного темпа не удастся, можно исполнять этюды в максимально возможном темпе. Нужно стараться подбирать разнохарактерные этюды: медленные лирические – для работы над звуком и выдержкой амбушюра и подвижные – для работы над техникой (артикуляция, владение аппликатурой). Этюды в диезных тональностях нужно проигрывать изначально в медленном темпе, чтобы проще было следить за чистотой интонирования. Самые «проблемные» ноты для начинающего тромбониста – это *фа-диез*, *си* и *ля*. Ноты *фа-диез* и *си* обучающиеся часто завышают, а ноту *ля* – занижают.

Пьесы стоит подбирать исходя из уровня исполнительского мастерства исполнителя, но также не стоит игнорировать и пожелания начинающего тромбониста, ведь первоочередной задачей педагога является мотивация обучающегося и создание оптимальных условий для его интеллектуально-духовного и творческого самовыражения [9, с. 103].

Особенности игры на бас-тромбоне. Из-за большого разнообразия моделей начинающему бас-тромбонисту бывает сложно подобрать себе необходимый инструмент. При выборе тромбона в первую очередь стоит ориентироваться на преимущества, которые дают дополнительные вентили. Ниже описаны самые востребованные модификации бас-тромбона.

Бас-тромбоны без вентилей (в строе *соль*) считаются достаточно устаревшими инструментами. Они оснащены специальной ручкой, без использования которой исполнитель не сможет дотянуться до дальних позиций.

Бас-тромбоны с одним вентилем (квартвентилем) – это, по сути, «очень широкомензурные» теноровые тромбоны, позволяющие извлекать звуки нижнего регистра благодаря большому диаметру чашки мундштука. Такие инструменты подойдут тем, кто играет в основном на теноровых тромбонах и иногда на басовых.

Преподаватель Амстердамской консерватории, профессор Ben van Dijk в своей универсальной книге для освоения тенорового и басового тромбона с квартвентилем «Ben's Basics for bass/tenor trombone + F attachment» приводит некоторые методические рекомендации для развития исполнительских навыков тромбонистов. Отдельно хочется отметить упражнение № 15d [10, с. 62] для отработки быстрого и точного попадания на нужную ноту в условиях резкой смены регистра.

Бас-тромбоны с двумя вентилями используются уже профессиональными бас-тромбонистами. Изначально эти инструменты, помимо квартвентиля, оснащались квинтвентилем в строе *ми* [3, с. 150], но сейчас популярны другие модификации.

Позиции в штатном («безвентильном») режиме совпадают с позициями тенорового тромбона.

Самые востребованные виды двухвентильных бас-тромбонов – это бас-тромбоны с независимой и зависимой системой вентилей. Бас-тромбоны с зависимой системой оснащены квартвентилем в строе *фа* и секствентилем в строе *ре*, а с независимой – квартвентилем в строе *фа* и терцвентилем в строе *соль-бемоль*. При одновременном нажатии квартвентиля и терцвентиля бас-тромбон с независимой системой вентилей переключается в режим секствентиля в строе *ре*. Таким образом, тромбоны с зависимой системой имеют 2 дополнительных строя – F/D, а с независимой – 3 – F/Gb/D.

Технически секствентилем бас-тромбона с зависимой системой вентилей является не сам вентиль, а рычаг, задействующий оба вентиля, то есть принцип работы самих вентилей у независимой и зависимой систем один и тот же. Разница только в том, что зависимая система не позволяет активировать терцвентиль без активации квартвентиля. Существует возможность сделать из зависимой си-



Рис. 3. Полный диапазон бас-тромбона с указанием позиций и вентилей в порядке их приоритета.
Римские цифры под нотами означают позиции; знак «+» после номера позиции указывает на смещение вверх, знак «–» – вниз;
vF – квартвентиль в строе фа, vGb – терцвентиль в строе соль-бемоль, vD – секстевентиль в строе ре

стемы независимую. Мастера, занимающиеся таким усовершенствованием инструментов, «отвязывают» рычаг от квартвентиля, благодаря чему секстевентиль становится терцвентилем, а режим секстевентиля активируется нажатием обоих рычагов.

Диапазон басового тромбона показан на рис. 3.

Перед началом игры необходимо настроить все кроны инструмента по I позиции. Для этого лучше использовать тюнер (если позволяют обстоятельства).

Специальных школ игры на бас-тромбоне в России до сих пор нет, поэтому книга «The double valve bass trombone» [11], автор которой – выдающийся бас-тромбонист, композитор и дирижёр Alan Raph, является уникальным учебным пособием для бас-тромбонистов. Особую ценность представляет эксклюзивная информация о смещениях позиций при использовании различных вентилей. Позиционные погрешности режимов квартвентиля (F) и терцвентиля (Gb) совпадают (в данных режимах вместо семи позиций используется только шесть): I позиция на месте, затем идёт II- (пониженная), а после неё позиции смещены на одну вниз, то есть III позиция отсутствует, вместо неё идёт сразу IV+ (повышенная), на которой в режиме квартвентиля берётся *ми-бемоль,* или *ре-диез,* большой октавы. На V+ в этом же режиме извлекается *ре* большой октавы, соответственно, *до-диез,* или *ре-бемоль,* – на VI, а *до* – на VII-.

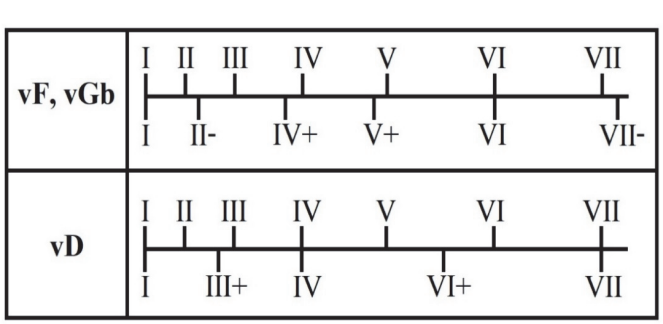


Рис. 4. Сравнение расположения позиций бас-тромбона в стандартном строе (сверху на обеих схемах) с позициями в режимах квартвентиля и терцвентиля (снизу на верхней схеме), а также с позициями в режиме секстевентиля (снизу на нижней схеме) [11, с. 71]

Что касается секстевентиля (D), здесь всё гораздо сложнее: I позиция на месте, II отсутствует, вместо неё идёт III+, затем IV, вместо V идёт сразу VI+ (практически между V и VI, но всё же немного ближе к VI, чем к V), затем VII стандартная, как при игре без использования вентилей. Таким образом, в режиме секстевентиля вместо семи позиций существует всего пять (рис. 4).

Бас-тромбон – весьма специфический инструмент. Для его полного освоения необходимо развивать нижний регистр. Это возможно благодаря мундштуку с глубокой чашкой большого диаметра. Из-за широкой мензуры бас-тромбона исполнителю при игре на нём требуется больший расход воздуха, чем при игре на теноровом тромбоне (в том числе широкомензурном), поэтому развивать и поддерживать исполнительские дыхательные навыки бас-тромбонисту жизненно необходимо.

В разных учебных заведениях по-разному относятся к возрождению интереса к альтовому тромбону – одни педагоги воспринимают это как нечто само собой разумеющееся, другие не видят смысла обучать тромбонистов игре на инструментах, до недавнего времени считавшихся «вымершими».

Тенор-тромбон и бас-тромбон используются гораздо чаще. У этих разновидностей тромбона много общего: позиции расположены в одних и тех же ме-

стах, партии пишутся преимущественно в басовом ключе. Однако для игры на бас-тромбоне используются мундштуки большего размера, дыхание расходуется сильнее, а рабочий диапазон смещён вниз.

Современный тромбонист не обязан играть на всех видах тромбонов, но он должен изучить их характерные особенности. Несмотря на то обстоятельство, что решающим моментом в исполнительской деятельности тромбониста является степень сформированности его исполнительского аппарата и развитый музыкальный слух, понимание основных принципов игры на собственном инструменте обеспечивает лучшее усвоение материала в процессе обучения и достижение высокого исполнительского уровня.

Библиографический список

1. Толмачев Ю.А., Дубок В.Ю. *Духовые инструменты. История исполнительского искусства: учебное пособие.* Санкт-Петербург: Планета музыки, 2015.
2. Рыков О.В. О разновидностях тромбона. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве:* материалы XVI Международной научно-практической конференции. Москва: МГИК, 2019: 192–200.
3. Кожухарь В.И. *Инструментоведение. Симфонический и духовой оркестры:* учебное пособие. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2021.
4. Рыков О.В. Роль мундштука в формировании амбушюра тромбониста. *Мир науки, культуры, образования,* 2021: 219–221.
5. Sluchin B. *Study Material for the Alto Trombone*. UK: Warwick Music, 2000.
6. Юй Х. Педагогические условия эффективности занятий в классе тромбона в музыкальных школах Китая. *THEORIA: педагогика, экономика, право*, 2021: 50–56.
7. Прокопова М.А., Хрынин С.А., Золотницкий И.В., Науменко И.С. Особенности стоматологического статуса музыкантов, играющих на духовых инструментах. *Dental Forum*, 2012: 132.
8. Миляев А.Э. *Развитие технических навыков игры на тромбоне:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, 2012.
9. Цилинко А.П., Илларионова Н.Н. Интеграция традиций в музыкальном стиле «кроссовер» как способ минимизации межпоколенческого ценностного раскола. *Ученые записки Российского государственного социального университета*, 2019: 100–106.
10. Dijk B. *Ben's Basics for bass/tenor trombone + F attachment.* BVD Music Productions, 2016.
11. Raph A. *The double valve bass trombone*. USA: Carl Fischer Music Publisher, 1992.

References

1. Tolmachev Yu.A., Dubok V.Yu. *Duhovye instrumenty. Istoriya ispolnitel'skogo iskusstva: uchebnoe posobie.* Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2015.
2. Rykov O.V. O raznovidnostyah trombona. *Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve:* materialy HVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIK, 2019: 192-200.
3. Kozhuhar' V.I. *Instrumentovedenie. Simfonicheskij i duhovoj orkestry:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2021.
4. Rykov O.V. Rol' mundshtuka v formirovanii ambushyura trombonista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya,* 2021: 219-221.
5. Sluchin B. *Study Material for the Alto Trombone*. UK: Warwick Music, 2000.
6. Yuj H. Pedagogicheskie usloviya `effektivnosti zanyatij v klasse trombona v muzykal'nyh shkolah Kitaya. *THEORIA: pedagogika, `ekonomika, pravo*, 2021: 50-56.
7. Prokopova M.A., Hrynin S.A., Zolotnickij I.V., Naumenko I.S. Osobennosti stomatologicheskogo statusa muzykantov, igrayuschih na duhovyh instrumentah. *Dental Forum*, 2012: 132.
8. Milyaev A.`E. *Razvitie tehnicheskih navykov igry na trombone:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv, 2012.
9. Cilinko A.P., Illarionova N.N. Integraciya tradicij v muzykal'nom stile «krossover» kak sposob minimizacii mezhpokolencheskogo cennostnogo raskola. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*, 2019: 100-106.
10. Dijk B. *Ben's Basics for bass/tenor trombone + F attachment.* BVD Music Productions, 2016.
11. Raph A. *The double valve bass trombone*. USA: Carl Fischer Music Publisher, 1992.

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-255-258

Khabarova O.V., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OVKhabarova@fa.ru*

PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF LEGAL FACULTY. The article is devoted to the analysis of the study of the phenomenon of readiness to choose a profession as a stable characteristic of a person based on personal qualities, knowledge, skills, positive attitude to professional activity and the need to exercise professional self-determination by taking into account personal capabilities. The work gives a detailed highlighting to various points of view and theoretical position related to the concept of "readiness", analyzes approaches to define the notion of "professional readiness", presenting models of its structure, components and factors of formation. Practical conclusions are given on the basis of a qualitative research method – a semi-structured interview survey of students of legal faculty, as correlated with the typology of readiness to three criteria: moral, psychophysiological, practical readiness. The interview data allow to conclude on the motives of students' professional choice, their orientation to the content of the profession, getting an idea of working conditions and professional perspectives for the future, as indicative of the formed readiness criteria.

Key words: **readiness, professional choice, career guidance, professional activity, professional plan**

О.В. Хабарова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OVKhabarova@fa.ru*

ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Данное исследование направлено на анализ феномена готовности к профессиональному выбору как устойчивой характеристики личности, которая опирается на личностные качества, знания, умения, навыки, позитивное отношение к профессиональной деятельности и желание самостоятельно определить профессиональные перспективы с учетом своих возможностей. В работе подробно освещаются различные точки зрения и теоретические положения, связанные с понятием «готовность», проанализированы подходы к определению дефиниции «готовность к выбору профессии», представлены модели структуры готовности, составляющие ее компоненты и факторы формирования. В качестве практического результата представлены выводы на основе качественного метода исследования – полуструктурированного интервью – опроса студентов юридического факультета, соотнесенного с типологией готовности по трем критериям: нравственная, психофизиологическая, практическая готовность. Приведенные данные интервью позволяют сделать выводы о мотивах профессионального выбора студентов, их ориентировании на содержание профессии, представлении об условиях труда и профессиональном пути в будущем, являющихся показательными для сформированных критериев готовности.

Ключевые слова: **готовность, профессиональный выбор, профориентация, профессиональная деятельность, профессиональный план**

Современное общество сталкивается с проблемой недостаточного внимания к формированию профессионального самоопределения личности. Это приводит к тому, что молодые люди не готовы к важному и реальному профессиональному выбору, который становится для них основой жизни [1]. Профориентационная деятельность, проводимая в образовательных учреждениях, характеризуется дискретностью и несистемностью. Не разработан механизм интеграции профориентационного материала в учебный процесс, и отсутствует взаимосвязь между познавательными и профессиональными интересами личности в процес-

се их подготовки к выбору профессии. Низка степень информированности подростков о мире профессий. Учебная программа в школе не способствует формированию у учащихся реалистичного представления о профессиональных задачах и обязанностях, связанных с профессиями юристов, инженеров, квалифицированных рабочих и медработников. На фоне лозунга непрерывного процесса обучения профессиональная ориентация выглядит обособленно, без привязки к содержанию образования в высших и средних профессиональных учебных учреждениях. Мало внимания уделяется индивидуализации профориентационной работы, поэтому проблема осуществления личностного подхода в профессиональном самоопределении личности представляет наибольшую актуальность. Целью данного исследования является раскрытие феномена готовности к профессиональному выбору личности. В работе поставлены следующие задачи: обобщить теоретические и методологические положения, связанные с понятием «готовность» и «готовность к выбору профессии», проанализировать подходы к определению дефиниции «готовность к выбору профессии», методом эмпирического исследования (интервью) провести исследование и сделать заключение о готовности к профессиональному выбору у студентов юридического факультета. Исследование вносит научный вклад, уточняя компоненты, определяющие готовность к выбору профессиональной сферы деятельности. Теоретическая и практическая значимость состоит в апробации типологии готовности Е.А. Климова [2] на основе интервью-опроса и проведения качественного анализа сформированности компонентов профессиональной готовности у студентов первого курса юридического факультета.

По результатам мониторингов готовности к выбору профессии выпускников средних школ и абитуриентов вузов за 2012–2014 гг. выявлено, что у 50% оптантов наблюдается низкий уровень готовности и отсутствие сформированного профплана [1]. Передоверие выбора профессии родителям, учителям, увлеченность лишь одной стороной профессии без учета других её важных характеристик, отсутствие глубины осознанности собственных интересов и личностных качеств свидетельствуют о том, что молодой человек не является субъектом своего профессионального самоопределения и не готов к самостоятельному выбору. Между тем готовность характеризуется способностью личности сделать осознанный, самостоятельный выбор с учетом своих сформированных интересов, способностей, личностных качеств, знаний о себе и о профессии, её требований к специалисту, наличием первичных профессиональных навыков.

В общем понимании термин «готовность» включает, прежде всего, согласие и желание выполнить определенное действие, соответствующее определенным требованиям [3]. Кроме того, готовность предполагает наличие результата, полученного в ходе организованной деятельности, поскольку ее подготовка требует специальных знаний и обучения [4]. После изучения психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме готовности, можно сделать вывод о том, что все проведенные исследования основываются на теории деятельности, понятие готовности рассматривается в свете личностно-деятельностного подхода и интерпретируется с учетом ряда проблем, возникающих в исследованиях в области готовности, таких как наличие способностей (описанное С.Л. Рубинштейном) [5] и психологическая установка (представленная Д.Н. Узнадзе) [6], возникает необходимость в проведении более комплексных и системных исследований.

Существует несколько подходов к определению компонентов готовности к профессиональной деятельности, включая социально фиксированную установку, определяющую поведение личности в обществе (описанную В.А. Ядовым) [7], качество личности (определенное К.К. Платоновым) [8], состояние подготовленности (рассмотренное М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовичем) [9], способность человека устанавливать цели, а также нарабатывать умение разрешать противоречия между направленностью личности на конкретный тип поведения и новизной ситуаций (рассмотренное Н.С. Пряжниковым) [10].

В наиболее широком смысле нам представляется возможным изучать готовность, во-первых, как психическое состояние человека, проявляемое на функциональном физическом, нейродинамическом, психологическом уровнях в виде формирования индивидуально-психологических и волевых качеств, которые необходимы для успешного включения в нее [4]. Во-вторых, готовность представляет собой постоянную характеристику личности, включающую положительное отношение к деятельности, характеристики личности, способности, темперамент, мотивацию, знания, умения и навыки, которые способствуют ее реализации [11]. Готовность в контексте личностно профессионального самоопределения можно рассмотреть, как более узкое понятие «готовность к выбору профессии». Наиболее полно этот аспект готовности представлен и изучен в трудах Е.А. Климова [2; 12], Н.С. Пряжникова [10] и перемежается в литературе с такими понятиями, как личностное и профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, направленность личности. Процесс профессионального самоопределения является неотъемлемой частью общего процесса личностного самоопределения, включающего формирование самосознания, осознание своих интересов, склонностей, ценностей и установок [1]. Профессиональное самоопределение заключается в процессе поиска и нахождения личностного смысла в выбранной или освоенной профессиональной деятельности, а также в самом процессе самоопределения. Профессиональное самоопределение представляет собой сложный процесс, который требует, как самостоятельности и свободы в выборе жизненного пути, так и квалифицированного психолого-педагогического сопровождения. Без грамотного руководства даже талантливый и перспективный молодой человек не сможет получить нужные знания и опыт, необходимые для самостоятельного выбора своего профессионального пути и дальнейшего успеха в жизни.

Согласно эксперту Н.С. Пряжниковой, в процессе профессионального самоопределения необходимо уделять внимание не только выбору профессии как окончательному результату, но и формированию готовности к самостоятельному планированию, корректированию и реализации своих жизненных перспектив [11]. Согласно исследованиям, готовность является активно действующим состоянием личности, которое стоит не только из позитивного отношения к профессиональной деятельности, но и готовности к выполнению поставленных задач и достижению поставленных целей в условиях социально-культурного окружения [11]. Одновременно готовность к профессиональному выбору определяется и как первичное условие успешного выполнения деятельности, и предпосылка эффективного профессионального самоопределения. По мнению М.И. Дьяченко, состояние готовности к любому виду деятельности обусловливается необходимыми знаниями, умениями, навыками, а также намерениями и способностями совершить эти действия. Готовность к выполнению учебных или трудовых задач возникает из нескольких факторов, включая осознание и понимание задачи, ощущение ответственности за ее выполнение, стремление к успеху и установление последовательности действий [13]. И.Я. Лернер утверждает, что готовность – это устойчивое состояние личности учащегося, которое базируется на динамическом сочетании нескольких факторов, включая интересы, склонности, практический опыт и знание своих личных особенностей, связанных с выбором профессии [14].

Ряд авторов сходятся во мнении, что готовность входит в состав формулы выбора профессии «хочу – могу – надо», где готовность определяется наличием следующих факторов:

– хочу – определение предмета и цели труда, наличие интереса к конкретной профессии и достаточный уровень информированности о ней, увлеченность и понимание личных возможностей, готовность к усердной работе, которая доставляет удовлетворение как от самого процесса, так и от полученных результатов – все это факторы, которые могут повлиять на готовность человека к выполнению своих трудовых обязанностей;

– могу – осознание собственных интересов в данной области, а также соответствие личностных качеств, необходимых для этой профессии. Кроме того, состояние здоровья и работоспособность также могут влиять на готовность человека к занятию выбранной профессией. Наличие необходимых знаний, умений и навыков также занимает важное место в формировании готовности к профессиональной деятельности;

– надо – гражданская зрелость, ответственность за выбор, понимание требований выбираемой профессии к качествам человека, знание потребности общества в данном виде труда. С точки зрения Н.Н. Зотовой, факторы «хочу» и «могу» являются определяющими, поскольку свидетельствуют об осознанности, самостоятельности и ответственности личности за свой профессиональный выбор. С этой позиции готовность рассматривается как способность личности сделать выбор в пользу предпочитаемого вида профессиональной деятельности [1].

По мнению специалиста в области карьерного консультирования Н.С. Пряжникова, ключевым моментом для выбора профессии является наличие внутренней готовности и способности планировать, корректировать и реализовывать свои профессиональные, личностные и жизненные перспективы. Также не менее важным фактором является умение видеть себя личностью, которая постоянно развивается и находит важные личностно значимые смыслы в выбранной сфере деятельности. Однако выбор профессии может быть сложным и требует серьезного размышления, чтобы найти идеальное сочетание личных интересов, навыков и возможностей в профессиональной области [10].

Обобщая различные научные мнения о готовности к выбору профессии, мы выделяем следующие авторские определения:

– готовность как состояние личности;

– готовность как одна из ключевых предпосылок и условий успешного выполнения любой деятельности;

– готовность как стабильная черта личности.

Критерии готовности личности к выбору профессии Е.А. Климова [2] частично совпадают с классификацией А.В. Аглушевича, где масштабно обобщаются, с одной стороны, показатели трех базовых критериев готовности, и, с другой, дается в определенном смысле свобода для исследователя с точки зрения его авторского подхода [4]. В своих исследованиях Е.А. Климов подчеркивает, что психофизиологическая готовность играет важную роль в успешной профессиональной деятельности. Она определяется устойчивым интересом к определенному типу профессий, соответствием психических качеств и особенностей личности требованиям выбранной профессии, а также наличием значимых мотивов, которые обусловливают выбор конкретной профессиональной области. Это соответствует личностному компоненту готовности, который был определен в системе Аглушевича.

Е.А. Климов привносит в понятие готовности два дополнительных критерия: нравственную готовность как осознание социальной значимости профессии-

онального выбора и практическую. Практическая готовность человека является важным фактором в выборе профессии. Она включает в себя несколько ключевых элементов, таких как определение четкого профессионального намерения, наличие достаточных знаний и образования, понимание содержания и особенностей труда в выбранной сфере, а также знание требований, предъявляемых к профессионалам в данной области. Дополнительно важной составляющей является адекватная самооценка, которая позволяет реалистично оценивать свои возможности и принимать правильные решения в процессе карьерного развития. Все эти факторы в совокупности образуют практическую готовность, которая является необходимой для достижения успеха в профессиональной деятельности [2].

Исходя из положения о том, что правильный выбор осуществляется самостоятельно и осознанно личностью, обладающей такими характерологическими признаками, как высокая организованность, инициативность в постановке целей, определении задач и принятии решений, умение управлять собственной жизнедеятельностью, включенность в определенные виды деятельности, представляющие профессиональный и образовательный интерес, когда происходит развитие у учащихся способности к самоорганизации, самообразованию и саморазвитию [15], нам представилось актуальным выявить сформированность готовности к выбору юридической профессии у первокурсников юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ.

В задачи исследования входило проанализировать на основе высказываний студентов индикаторы готовности к выбору профессии в соответствии с типологией готовности Е.А. Климова [2], а также обобщить положительный опыт по фасилитации готовности к выбору профессии. Исследование проводилось на основе качественного метода полуструктурированного интервью в форме диалога интервьюера с целевой группой. Целевая группа представлена студентами первого курса юридического факультета в количестве 24 человек. Размер целевой группы был определен в соответствии с задачами исследования, данное число респондентов представляется нам наиболее оптимальным. Вопросы интервьюируемым были построены исходя из тематики исследования и соотнесены с типологией готовности к выбору профессии Е.А. Климова по следующим критериям:

1) нравственная готовность;
2) психофизиологическая готовность;
3) практическая готовность.

Полученные в ходе интервью ответы представлены в виде высказываний респондентов с привязкой к феномену, иллюстрирующему проблематику вопроса и категоризированы на подтемы. В процессе контент-анализа подсчитана процентная частота встречаемых категорий.

В ходе интервью участникам были заданы 11 вопросов. В соответствии с последовательно заданными вопросами нами были выделены следующие контенты:

I критерий – нравственная готовность; II критерий – «психофизиологическая готовность»; III критерий – «практическая готовность».

I критерий – нравственная готовность (во-первых, это осознание смысла жизни, которое является ключевым фактором при выборе профессии. Во-вторых, это осознание важности правильного выбора профессии, так как это может оказать влияние на дальнейшую жизненную карьеру. Кроме того, критерий нравственной готовности включает в себя формирование профессионального идеала, который может служить вдохновением и мотивацией для достижения профессиональных целей. Наконец, наличие личностных качеств, необходимых для успешного осуществления выбора профессии, также является важным аспектом в критерии нравственной готовности). Анализ ответов на вопрос «для чего человек трудится?» показывает, что слово «полезность» встречается у 75% респондентов и идет в большом отрыве от всех остальных выделенных категорий. Студенты видят назначение своей будущей трудовой деятельности в привнесении полезных результатов в свою жизнь и в жизнь общества. Следующие наиболее встречающиеся категории – саморазвитие человека (66,7% высказываний), достижение конкретных результатов своей профессиональной деятельности (33,3%), состояние удовлетворенности и счастья (25% высказываний) и труд как основа сплочения коллектива (16,6%) позволяют заключить, что студенты находятся на продвинутых уровнях потребностей служения обществу, личностного развития, постижения себя в профессии. Важно отметить правильное понимание респондентами проживания состояния удовольствия в труде («человека можно назвать по-настоящему счастливым только тогда, когда он работает, а точнее – занимается любимым делом, горит идеей»; «также труд доставляет удовольствие, как и его результат»), которое Е.А. Климов называл как само собой возникающее сопровождение активной и полезной деятельности [16]. Исходя из результатов ответов на вопрос о четком определении профессии юриста, мы можем заключить, что 92% респондентов определились с выбором профессии как главной траектории всей своей жизни, что означает наличие у них сформированного профплана, согласованного с выраженными индивидуальными склонностями, интересами, способностями, выстроенного в виде образа желаемого будущего. Ситуация неопределенности присутствует у двух человек (8%), они уточняют свои высказывания фразами «я не могу сказать наверняка, что это станет делом всей моей жизни», «ориентируюсь». Студенты ориентируются на саму профессию (98,3%), а не на учебное заведение, что свидетельствует о сформированной зрелой позиции, ими конкретно озвучивается направление деятельности – юриспруденция. Более того, они имеют четкое представление о себе в своем профессиональном выборе: «хочу открыть свою адвокатскую контору», «знаю, в чем состоит задача юристов и каков объем работы», что говорит об их стремлении выстраивать и разрабатывать долгосрочные и краткосрочные планы для достижения личных и профессиональных целей. Эти планы должны включать как главные, так и промежуточные цели, а также конкретные шаги и ресурсы, необходимые для их достижения. Важно учитывать, как внешние, так и внутренние условия и факторы, которые могут повлиять на реализацию этих планов.

В изучении ответов на вопросы о мотивации выбора мы выделили феномены внешних и внутренних мотивов, чтобы выявить основные побудительные импульсы, способствующие стремлению студентов заниматься определенным профессиональным делом в будущем. 83,3% основной части выбрали профессиональную деятельность на основе осознания своих интересов, способностей и личных качеств. Это указывает на то, что они уже многократно проанализировали свои предпочтения («хочу»), возможности («могу») и соответствие требованиям выбранной профессии («надо»), а также имеют ясное представление о своих ролях и перспективах в будущей профессии. Поскольку мотивы играют главную роль в выборе ценностей, можно сказать, что параметр «содержание профессии» является доминантной ценностной ориентацией данного числа респондентов. Мотив высокой заработной платы в будущей профессии обнаруживают 50% студентов. Примечателен факт самой формулировки вторичности ценности материального фактора в одном из ответов: «И уже во вторую очередь, что естественно, мне интересна заработная плата», где автор подчеркнуто определяет место доходов только после освоения вершин профессионального мастерства. Мотив карьеры и высокой должности определены у 41,7% респондентов. Мотивация семьи и традиций династии в выборе профессии составляет 48,7%. Престиж профессии отмечается у 57%. Единично отмечена важность мотива социальных льгот (8,3%), наличие красивой униформы судей и приставов (8,3%). Мотив наличия профессионального идеала не был отмечен ни одним из респондентов.

«Поменялось ли у вас представление о своей будущей профессии после обучения на первом курсе?» – отвечая на вопрос о перемене представлений о будущей профессии в связи с обучением, студенты в первую очередь отмечают у себя изменения в сторону осознания собственных ресурсов и индивидуальных возможностей (58,3%). Категоричность формулировок в ответах «теперь я точно определилась», «я ещё больше убедился в правильности своего выбора» характеризуют положительно эмоционально окрашенный и реалистичный план, сформировавшийся в процессе обучения в вузе. Выделяя наиболее запомнившиеся события, чаще других в своих высказываниях студенты вербализуют полезность встреч с разными людьми (68,3%), отмечают, что коммуникация с профессионалами в правовой сфере дает возможность обретения новых знаний. Из учебного плана студенты чаще упоминают лекции и теоретические занятия (61,7%), и реже – семинары и практикумы (25%).

В высказываниях также четко прослеживается тема кардинальных личностных перемен в мировоззрении (50%): «после лекций с уверенностью могу сказать, что факультет сильно изменил меня и мою жизнь». Осознаются существенные изменения в межличностном взаимодействии, отмечаются тенденции качественного роста коллектива (33,3%). Четверть респондентов (25%) констатируют обретение уверенности и определенной самостоятельности в проектировании своей жизни, способности к публичным выступлениям («я перестал бояться выступать перед аудиторией»).

II критерий – психофизиологическая готовность (состоит в формировании устойчивого интереса к выбранной профессии, осознании значимости этого выбора, соответствии физических и психологических свойств требованиям профессии, наличии волевой активности и адекватной самооценки. Эти факторы помогают молодым людям четко представить свое будущее профессиональное направление и развивать навыки и знания, необходимые для успешного выполнения профессиональных задач. Благодаря формированию устойчивого интереса к профессии молодые люди смогут сохранять мотивацию и стремление к развитию в данном направлении на протяжении всей карьеры). В вопросе о знании требований будущей профессии к здоровью половина респондентов продемонстрировала свою осведомленность высказываниями: «я знаю, конкретных требований нет»; «эта работа требует хорошего состояния»; «хорошее состояние здоровья не обязательно». Большинство опрашиваемых оценивают свое здоровье как удовлетворительное и соответствующее профессиональному выбору (66,7%), из чего возможно заключить, что готовность к профессиональному выбору у них находится на оптимальном уровне. У 41,7% интервьюируемых наблюдается осознание значимости здоровья для выбора профессии, что также позиционирует их как осведомленных и готовых к принятию собственного выбора.

III критерий – практическая готовность (она включает в себя наличие четкого плана профессиональной деятельности, обладание знаниями по основным предметам, а также понимание условий труда и требований профессии. Кроме того, важным критерием является наличие первоначальных навыков профес-

сии, которые помогут начать работу с минимальными затратами времени и усилий. Практическая готовность также предполагает наличие осознанной цели и стратегии достижения этой цели, что позволит успешно развиваться и совершенствоваться в профессиональной сфере). Информированность об условиях и содержании будущей профессии наиболее значима на этапе формирования готовности к выбору. Е.А. Климов высказал мнение, что содержание деятельности является процессом формирования образов желаемого будущего, результата достижения поставленных целей, умения использовать оснащение и ресурсы, а также осознания своих личностных качеств и своей роли в деловых отношениях и системе общественных отношений [2]. В целом ситуация по информированности студентов об условиях будущей профессиональной деятельности выглядит следующим образом: 41,7% осознают трудности условий будущей работы и характеризуют их как нелегкие. 80% показывают знание функционала предстоящей работы. Более половины (62%) акцентируют внимание на возможности саморазвития в профессии: «постоянное развитие в сфере выбранной деятельности, поиск решений»; «есть возможность творчества, можно проявить себя». Таким образом, 67% респондентов имеют полное представление об условиях избираемой деятельности.

Когда человек достигает возраста 18–19 лет, его индивидуальные особенности, такие как характер, направленность личности и способности, становятся достаточно определенными. Они выступают реальными факторами, которые нужно учитывать при планировании своего будущего жизненного пути. Самопознание, определение свойственных личности качеств, составляющих основу будущих профессионально важных из них, обусловливают реалистичность и надежность будущего выбора подростка. В нашем исследовании студенты в большей степени отмечают у себя креативные способности (41,7%), которые формулируются как умения «создавать идею», «неординарно мыслить», «находить выход из сложных ситуаций», «способность к творчеству». Далее идут коммуникативные способности (33,3%): «я люблю общаться с людьми»; «умею быстро находить подход к людям, организовывать их и устанавливать взаимодействие». В равной степени студенты отмечают у себя гностические способности (25%), признаваясь в увлеченности историей права, обществознанием, стремлении к эрудированности. Способности организатора (16,7%) как умение работать в команде, когнитивные способности (16,7%) – «прогнозировать, где-то нестандартно мыслить, гибкость ума», «логика и хорошее мышление» и речевые способности (16,7%) – «умение лаконично излагать мысль, грамотно строить речь», «уметь презентовать материал» количественно одинаково озвучиваются студентами, что рассматривается нами как признак развития самосознания, представления о себе, собственных ценностях, становления позитивного образа «Я» [1].

В целом нравственная готовность, отражающая мотивационно-ценностную сферу личности, на наш взгляд, представлена у большинства оптантов на высоком уровне.

Критерий «психофизиологическая готовность» на момент исследования оценен нами как менее проявленный у данной группы испытуемых и не в полной мере. Критерий «практическая готовность» как показатель знаний о профессии, условиях и содержании труда, знании учебных предметов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, характеризует данный вид готовности у преобладающего большинства и, с нашей точки зрения, может быть оценен как высокий.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1) наибольшую значимость при выборе профессии студенты отдают таким факторам, как стабильность будущей профессиональной деятельности, возможность руководить людьми, отсутствие чрезмерных физических нагрузок. Большинство из них определились с выбором профессии, имеют полное и ясное представление об условиях труда и содержании деятельности, знают свои индивидуальные особенности, способности, в т. ч. организаторские, отмечают у себя профессионально важные качества, соотносят интерес к профессии с увлеченностью учебными предметами. Все перечисленные факторы, согласно классификации Е.А. Климова, могут быть сведены и являются показательными для критерия практической готовности, который наиболее полно и информативно представлен в ходе анализа проведенных исследований и является, на наш взгляд, наиболее сформированным у студентов;

2) критерий нравственной готовности также проявлен в ценностно-мотивационной сфере студентов и позволяет увидеть ориентацию на самосовершенствование, самоутверждение в принесении полезных результатов обществу, нацеленности на содержательную суть профессии;

3) критерий психофизиологической готовности наименее представлен в исследовании как компонентный показатель сформированной готовности в целом в силу неполной информированности студентов о требованиях и ограничениях избранной профессии и их неспособности к самодиагностике на предмет соответствия профессии;

4) изменения в мировоззрении, смена представлений о профессии, перемены в межличностном взаимодействии, позитивный настрой на коллективную работу, развитие и совершенствование у себя креативных, организаторских и коммуникативных способностей, обретение большей уверенности и самостоятельности в выборе первокурсники связывают со своим обучением в университете, предоставляющим им возможность встреч с интересными людьми, организацией познавательных лекций и семинаров, творческих мероприятий, что позволяет нам резюмировать о большой практико-ориентированной деятельности юридического факультета.

Библиографический список

1. Зотова Н.Н. О готовности подростков к выбору профессии. *Сборник научных трудов*. Москва: МГУ, фак. Психологии, 2012.
2. Климов Е.А. *Психология профессионала*. Москва: Феникс, 1996.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1983.
4. Аглушевич А.В. *Формирование готовности старших школьников к выбору профессии в системе гимназического образования*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Кемерово, 2004.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*: учебное пособие. Москва: Учпедгиз, 1946.
6. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. *Психологические исследования*. Москва: Наука, 1966.
7. Ядов В.А. *Социологические исследования*. Москва: Наука, 1987.
8. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва: Наука, 1986.
9. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А *Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия*. Минск: Хэлтон, 1998.
10. Пряжников Н.С. *Профессиональное и личностное самоопределение*. Воронеж: Модек, 1996.
11. Лучинина А.О. *Формирование готовности старшеклассников к личностно-профессиональному самоопределению в условиях межшкольного учебного комбината*. Диссертация … кандидат педагогических наук. Киров, 2010.
12. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Академия, 2004.
13. Дьяченко М.И. *Организационная структура учебного процесса и ее развитие*. Москва: Педагогика, 1989.
14. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981.
15. Сенновский И.Б. Профессиональная компетентность учителя и управление образовательной деятельностью ученика. *Школьные технологии*. 2006; № 1: 78–87.
16. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. *Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся*. Москва: Просвещение, 1971.

References

1. Zotova N.N. O gotovnosti podrostkov k vyboru professii. *Sbornik nauchnyh trudov*. Moskva: MGU, fak. Psihologii, 2012.
2. Klimov E.A. *Psihologiya professionala*. Moskva: Feniks, 1996.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1983.
4. Aglushevich A.V. *Formirovanie gotovnosti starshih shkol'nikov k vyboru professii v sisteme gimnazicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2004.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Uchpedgiz, 1946.
6. Uznadze D.N. `Eksperimental'nye osnovy psihologii ustanovki. *Psihologicheskie issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1966.
7. Yadov V.A. *Sociologicheskie issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1987.
8. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva: Nauka, 1986.
9. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A *Kratkij psihologicheskij slovar': lichnost', obrazovanie, samoobrazovanie, professiya*. Minsk: H`elton, 1998.
10. Pryazhnikov N.S. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie*. Voronezh: Modek, 1996.
11. Luchinina A.O. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k lichnostno-professional'nomu samoopredeleniyu v usloviyah mezhshkol'nogo uchebnogo kombinata*. Dissertaciya … kandidat pedagogicheskih nauk. Kirov, 2010.
12. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: Akademiya, 2004.
13. D'yachenko M.I. *Organizacionnaya struktura uchebnogo processa i ee razvitie.* Moskva: Pedagogika, 1989.
14. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
15. Sennovskij I.B. Professional'naya kompetentnost' uchitelya i upravlenie obrazovatel'noj deyatel'nost'yu uchenika. *Shkol'nye tehnologii*. 2006; № 1: 78-87.
16. Kulyutkin Yu.N., Suhobskaya G.S. *Individual'nye razlichiya v myslitel'noj deyatel'nosti vzroslyh uchaschihsya*. Moskva: Prosveschenie, 1971.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-259-264

Chalakhyan A.L., *teaching assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: alchalakhyan@fa.ru*
Melnikova K.A., *senior teacher, National University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia), E-mail: melnikova.ka@misis.ru*
Avsievich P.D., *teaching assistant, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: pavsievish@gmail.com*

SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES STUDENTS VIA THE INTERDISCIPLINARY APPROACH (ON THE BASIS OF TASK-BASED LEARNING). The article studies a problem of development of socio-cultural competence among students of pedagogical directions. The authors propose a strategy for the development of sociocultural competence, which improves both communication skills in a foreign language (English) and helps to adapt to authentic profile-oriented situations. The objective of the research is to prove effectiveness in the development of sociocultural competence and the English language proficiency using the proposed teaching strategy. The novelty of the research lies in the development of a strategy for the sociocultural competence development among students of a pedagogical specialty along with the development of language skills in the context of an interdisciplinary approach. As a result, it is found out that the interaction with the text, namely the decoding of culturally specific words, leads to improvement in the metacognitive analysis of cultural differences, and contributes to the improvement of language skills. This article is intended for higher educational institutions teachers of profile specialties.

Key words: **task-based learning, authentic text, analytical reading, sociocultural and historical background, students' autonomy, vocational communicative skills**

А.Л. Чалахян, *асс., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: alchalakhyan@fa.ru*
К.А. Мельникова, *ст. преп., Национальный исследовательский технологический университет МИСИС, г. Москва, E-mail: melnikova.ka@misis.ru*
П.Д. Авсиевич, *асс., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: pavsievish@gmail.com*

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА (НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ)

Статья посвящена проблеме развития социокультурной компетенции у студентов педагогических направлений. Авторы предлагают стратегию развития социокультурной компетенции, которая улучшает как навыки коммуникации на иностранном (английском) языке, так и помогает адаптироваться в аутентичных профильно ориентированных ситуациях. Цель исследования – доказать эффективность в развитии социокультурной компетенции и уровня владения английским языком с помощью предложенной стратегии обучения. Новизна исследования заключается в разработке стратегии развития социокультурной компетенции у студентов педагогической специальности наряду с развитием языковых навыков в контексте междисциплинарного подхода. В результате было обнаружено, что взаимодействие с текстом, а именно – декодирование культурно специфичных слов, привело к улучшению метакогнитивного анализа культурных различий, а также способствовало улучшению языковых навыков. Данная статья предназначена для педагогов высших учебных заведений профильных специальностей.

Ключевые слова: **обучение на основе заданий, аутентичный текст, аналитическое чтение, социокультурный и исторический фон, автономия студентов, профессиональные коммуникативные навыки**

Introduction

Modern education has experienced significant transformations in recent times. More and more teachers face problems of material selection and choosing a technique or approach for their lessons as the contemporary world needs not only intelligent students who are going to be teachers in their future but also open-minded ones. As a result, according to Harmer J. [1] in order to have a successful lesson and get a meaningful outcome from the learners to achieve predetermined goals, teachers should be careful with the materials they are going to use, language skills and systems to practice along with activities that will develop these skills. Thus, the overarching framework of methods used in the lesson is of utmost importance.

Owing to the current educational demand, a university teacher needs to find an interdisciplinary solution which enlightens third-year students about various spheres and develops critical thinking which seems to be one of the essential competencies of a public school teacher [2]. What is more, a modern pedagogical educational program requires knowing the literature of the studied language which is taught in the English language in order to boost students' English language level [3].

Thus, such modern problems necessitate modern solutions with an emphasis on developing learners' linguistic competence as well as creativity and critical thinking skills.

It is worth mentioning that dwelling upon the established approaches of using authentic texts in teaching English, the consideration of a text as a material base for exposing students to the study of lexical and grammatical items in the context prevails. The mentioned strategy promotes the complex analysis of the linguistic side of the text but not the sociocultural background of its creation. Lacking the information about the time of a text creation and the cultural values and traditions of the target culture embodied in the linguistic elements of a text could affect the perception of a written authentic material. Third-year students deprived of the information of the sociocultural factors determining the text formation may not appreciate the authentic material at a large-scale.

In such a case, in order to balance from the language-oriented and cultural-oriented approaches of working with authentic texts in teaching as a way to provide broader contextual analysis of a novel within the focus on lexical and grammatical language items, the interdisciplinary approach to be implemented. Not only should interdisciplinary approach be the focus but task-based learning as a tool to develop communicative competence.

As a result, **the relevance** of this article is due to the demand for the development of sociocultural skills to meet the criteria of a modern teacher.

The novelty of the article lies in the strategy for the development of sociocultural competence among students of pedagogical speciality along with the development of language skills in the context of an interdisciplinary approach.

The purpose of this article is to prove the efficiency in the development of sociocultural competence and English language level with the offered teaching strategy.

To achieve the set purpose we should do the following **tasks**:

- to examine the concept of sociocultural competence and its importance in the field of education;
- to review the existing literature on interdisciplinary teaching methods and their impact on students' sociocultural competence development within the implementation of Task-Based Language learning (TBL);
- to assess the effectiveness of an interdisciplinary approach in developing learners' sociocultural competence while teaching literature as a part of an English language course;
- to provide practical recommendations for educators on how to integrate interdisciplinary approaches into their teaching practice to foster students' sociocultural competence development.

Research methods used in a process of research are analytical (analysis of scientific and methodological literature and a review of theoretical data relevant to the research topic), empirical (observation of educational activities), experimental (conducting experimental training based on the proposed strategy), statistical (quantitative and qualitative processing, analysis of data obtained during the preparatory forming and control phases of the experiment).

Theoretical significance of the research lies in the development of a methodology for teaching learners via interdisciplinary approach with respect to the development of sociocultural competence.

Practical significance lies in the possibility of using the proposed strategy to educate students' of linguistic faculties to develop their sociocultural competence. Moreover, this paper can be used in lectures of linguodidactics.

The issue of sociocultural competence was investigated by Adams T.W. The researcher claimed that the use of the authentic texts in teaching English has dominated in the pedagogical environment since the middle of the 20th century when the communicative approach to teaching a foreign language came into force [4, p. 1].

An authentic text as a cultural phenomenon is considered by Mishan F. [5], who believes that one of the many advantages of working with authentic materials is due to their "richness of cultural and linguistic content" [5, p. 219]. Expanding his view on sociocultural factors driven the process of text perception, Kazhanova Z.N. said that "Each selected text reflects the natural language environment and is accompanied by an explanation that introduces the lesson into the learning situation" [6, p.419].

The existence of several approaches to the implementation of authentic texts into teaching English is viewed both from the linguistic and pedagogical sides. Bloemert,

Jasmijn, et al provide an outline of approaches to the text analysis from the different angles [7, p. 373–373]:

1. The text approaches deal with the setting, plot and characters analysis
2. The context approach imposes the idea of studying the historical or cultural contexts of literary texts. Rais. K unites the text and context approaches by labeling them as a cultural one. When it is applied, the students are given the information about the author and the literary movement, they study the sociocultural conditions of life and observe the culture depicted in the text [8, p. 97]. In our study we will use the term "cultural approach" to unite the precise study of the text's narrative with the sociocultural context of its creation.
3. The reader approach establishes the tight connection between the "the reader and the text".
4. The "language approach focuses on using literary texts to advance students' language skills, such as reading and speaking, but also knowledge of grammar and vocabulary".

As the authors claim, the overlap of the several approaches could "support high quality teaching and learning" [9, p. 372–373].

Considering the text within a frame of the sociocultural product created by the native writers, we regard a written authentic material as a rich source for expanding the knowledge about the target culture via the process of a text perception and the analysis of the cultural and historical background.

In order to contribute to third-year students' acquisition of both the language and the culture as well as giving them the space for the autonomous learning of finding, eliciting, analysing and decoding the socioculturally specific information in the text, the interdisciplinary approach was implemented as the most effective established practice used in pedagogy.

Interdisciplinary teaching is an approach to education that involves integrating multiple subject areas and perspectives to address complex issues or themes. This approach is increasingly recognized as an effective way to promote deeper learning, critical thinking, and problem-solving skills. Louanne Johnson argues that interdisciplinary teaching can help students develop critical thinking skills and prepare them for the complex problems they will face in the real world [10].

Having set one of the goals to develop students' ability to work with authentic written text as a cultural phenomenon, we have decided to implement TBL as a way to establish the path for independent text analysis. From the perspective of developing the student's vocational skills of creating the learning materials of working with authentic texts TBL approach will stimulate students' interaction with the material by applying the interdisciplinary approach to a text analysis as well as developing their skills of the material design.

The choice of overlapping the following approaches to a text analysis as cultural phenomenon and the material for mastering the language skills provides the basis for stimulating and creative dialogical communication between a reader and a text via identification, analysis and interpretation of the cultural and social values reflected in the text, alongside with the study of sociocultural and historical background.

Task-Based Learning (TBL) or Task-Based Language Teaching (TBLT) refers to an approach based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching [11]. This leads to the Communicative Language Teaching (CLT) approach and is considered as the logical developmental stage because some of the features of CLT are reflected in TBL:

– The focus on process rather than product.
– Using language as a tool to solve a communicative problem.
– Tasks are sequences according to difficulty (Natural Order Hypothesis by Steven Krashen) [12].
– Language is learned through real-life communication.
– Meaning is emphasized rather than form.

TBL gives the task a central role in language learning and makes this learning meaningful to the learners. It is a way to get students engaged and using English with such elements as: collaboration, building confidence with language and social situations. TBL is not about giving different tasks to complete one after the other. A task is a communicative activity that is focused on achieving a particular goal, where the main objective is to convey meaning rather than to produce specific language structures. And as with all frameworks, TBL also has its own structure that should be followed in order to reach its aims.

Nunan suggests that TBL is an effective approach to language teaching because it promotes learner autonomy and engagement. He argues that tasks should be designed to be relevant and interesting to learners, and that learners should be given opportunities to negotiate meaning and use language in real-life situations. Nunan emphasizes that the teacher's role is to facilitate the learning process, rather than to provide instruction, and that the language learning goals should be embedded in the task [13].

Skehan proposed a framework of TBL that emphasizes the importance of task complexity in promoting language learning. He suggests that tasks should be designed to challenge learners' existing language knowledge and to provide opportunities for language development [14].

The framework consists of three stages: pre-task, task, and post-task where each of them may be subdivided into several aspects.

The pre-task stage works as a lead-in stage with the aim to introduce the topic and activate the lexical resource students may need when completing the task. It all starts with setting and introducing the topic (via pictures, phrases, songs etc.) and recalling vocabulary that may be useful in the task and outside. After that, the teacher gives instruction on the tasks and makes sure that all the learners understand how they will tackle the main task.

In the task cycle stage, future teachers cooperate and use whatever language they need to solve a problem that was stated by the teacher. The roles of the teacher here are mostly as an observer and facilitator. They come to the group and provide necessary guidance only on and after the report, in the language focus stage.

This last stage refers to the 1st P in the PPP (Presentation-Practice-Production) framework and allows students to work closely with the language form they have been introduced to in the previous stage [15]. At this point learners understand the meaning of this form of language, and it has already been contextualized in the tasks cycle. Learners practice the features of this form with the teacher and complete extra tasks for further study of this language form.

In moving from one component to another we are placing different linguistic demands on learners, but they are demands which reflect natural language use:

– in the task stage third-year learners gain fluency and work with the meaning of the language they are using. They get confidence in themselves as an effective communicator;
– in the planning and reporting stages students experiment with the language and have support from the teacher and their peers. Reports give them motivation to improve their work or reason to feel proud of themselves and give them the sense of achievement that promotes student motivation to continue studying the language.
– in the post tasks stage, they are given the opportunity to explore the form of the language and complete several tasks on it.

The main strength of TBL is that the focus is switched from the teacher to the learner, which helps to develop student autonomy. Students themselves decide what content and language they want to include and they have independence from the teacher, as in some traditional ELT classes. This gives the opportunity to solve real life tasks that they would see outside the classroom, and to use different skills and systems that were practiced before. At the same time TBL gives a purpose to communicate, which is one of the aims of this approach. Due to this, it is one of the best ways for a teacher to vary the lessons and make them strongly communicative.

The possible limitations of this approach are that the language and the outcomes of the task may be unpredictable. It requires a huge amount of preparatory work in order to reduce problems during the lesson. At the same time the teacher has to take into account that some tasks given to the students demand more lessons to devote to solving them. In that case, the teacher should build the structure of a sequence of lessons as a chain in order to keep one lesson from sinking in language use compared to others.

As a control group, we have chosen third year students who will get a qualification of a teacher after graduation. It is worth considering that according to the syllabus the language and literature are two subjects of one module which are interrelated and interconnected. Overall, there were 24 learners(B2 + level).

Before the implementation of our strategy, at a diagnostic stage, we measured the level of sociocultural competence according to the questionnaires of I. V. Soykina according to the following criteria [16, pp.167-169]:

- Motivational criterion: motives for learning a foreign language, the strength of motivation. [17]
- Cognitive criterion: knowledge of socio-cultural features and realities of the country, norms and rules of interaction between people, models of speech communication, behavior, ideas, beliefs, judgments, customs, traditions, communication strategies, tactics [18, p. 113–114].

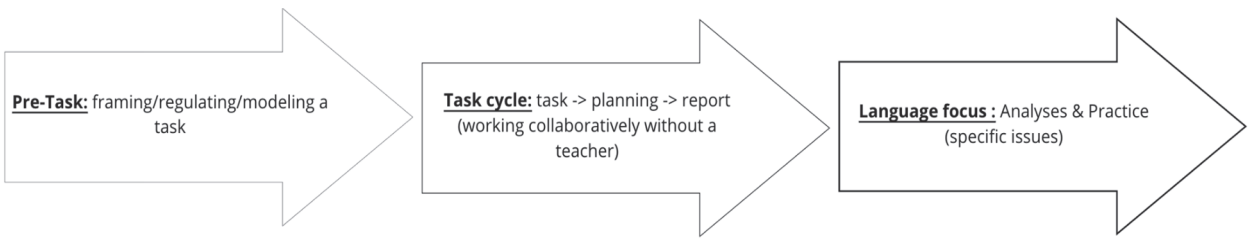


Fig. 1. Willis J. A Framework for Task-Based Learning

- Language level which was measured by the Dialang system [19].

We took into account all the mentioned needs and decided that TBL was the most suitable approach owing to its freedom and ability to teach independence, which is an essential skill for the future career. At the beginning of our experiment, third-year learners possessed no knowledge of cultural aspects of English literature, since in previous years, they were exposed to reading American literature. As a result, we have decided to incorporate reading "Theatre" by W.S. Maugham, an English novel, into the learning process, as they were already familiar with American literature from the first half of the 20th century.

Pre-task stage. During the procedure, students were given handouts created by the teacher in order to familiarize them with:

1. Historical and cultural background, e.g. how extra linguistic factors are revealed in the text;

2. Content, e.g. follow-up questions about the chapters (CCQ questions and several quotations to revise the context of their use);

3. Vocabulary, stylistic devices and grammatical aspects, e.g. sort out the most significant items of a chosen chapter which will be useful in real life communication.

The work has been subdivided into several steps as follows:

At a pre-stage, a teacher provides future teachers with the author's biography and the historical setting the novel was written in.

The second step is dedicated to evoking third-year students' knowledge of the historical and social background of the UK in the first half of the 20th century. The teacher asks eliciting questions devoted to the discussion of social class system in the English culture, stimulates to characterise the daily routine of the citizens and asks to name the culturally-driven patterns of establishing the communication by the native speakers. At this stage, the teacher establishes the sociocultural background in order to depict the values of the representatives of the English society in the 20th century to be discussed after the reading sessions.

Pre-text discussion. In order to appeal to learners' experience of visiting theatre, the teacher asks them the *plot-connected questions* to give students the clues concerning the complexity of Julia Lambert character in the novel which will be analysed during the lessons.

1. How often do you go to the theatre? Are the special plays you are attracted to? What are the aspects you tend to appreciate in the first place?

2. Then the learners are given the quotation by Julia's boss Jimmie Langdon who promoted the actress and praised her acting skills: "The public isn't really interested in the theatre. In the great days of the English stage, people didn't go to see the plays, they went to see the players. It didn't matter what Kemble and Mrs. Siddons acted. The public went to see them." [20, p.9] *This quote reflects the attitude of Julia and expands our view on her acting career. At the same time, it foreshadows the appearance of a young accountant, who saw Julia's performance three times due to his admiration of her. Additionally, the mentioned phrase highlights the second vital topic in the novel-foreshadowing the parallel between Julia Lambert and Mrs. Siddons's acting and private life story.*

3. After discussing the quote and finding the arguments for supporting Jimmie Langdon's point of view, students proceed to a pair of work discussing their favorite actors and dwelling upon the tragedy of being an actor/actress. The discussion activates learners' schemata on the topic of performing on a stage and after that they predict the misfortunes of the acting career that the main character, Julia Lambert, could experience.

While-reading and post-reading stages. Participants write a biography from the main characters' points of view (*Julia* Lambert and her husband, Mike) in order to analyse their personality the way their background shapes the life values. In a lesson, the teacher asks learners to underline the facts that proves the belonging of the main characters' to different social classes:

– *"And she was glad he'd been to Cambridge. He had rowed for his College and at one time there was some talk of putting him in the university boat."* (Julia on Michael education) [20, p.22]

– Julia felt *"that she must conceal the actress, and without effort, without deliberation, merely because she felt it would please, she played the part of the simple, modest, ingenuous girl who had lived a quiet country life"* [20, p. 30].

The mentioned phrases are rich in giving the sociocultural elements of British society (the cultural approach to a text).

After-reading. The first task students were faced with was to do follow-up activities after reading devoted to stylistic analysis of the text and vocabulary tasks. In the lessons, the first stage of working with the text was devoted to checking future teachers' knowledge of content, analyzing the main characters' behavior by examining lexical and grammatical items. After reflecting on their analysis, participants moved to complex stylistic analysis of the text, where they discussed their types, connotations, and influence on reader perception.

The second stage of work with vocabulary was restricted to analyzing the content of the text:

- revise the context in which the lexical items were used
- use five adjectives to describe the house of Julia and Michael.
- What was the interior design? Was it modern or classical?
- By what means the author described the financial and social position of the main characters?

In order to answer the question, describe the location of the house, google the information about London districts and tell if their house is located in a rich or a poor area. To scaffold students, the teacher shows them the following quotation from the text: "*They lived in Stanhope Place, and when they arrived Julia told the butler to show the young man where he could wash his hands'* [20, p. 3].

- do controlled-practice, e.g. match the term to its definition, come up with the antonyms/synonyms to the words, fill-in-the gap tasks etc;
- do free-practice.

The following stage of the text analysis was devoted to introducing the historical and cultural background by analyzing the culturally specific lexical items and notions used in the text. Here are some of the examples:

"*She took him into a fair-sized room behind the dining-room. Though it was supposed to be Michael's private sitting-room – "a fellow wants a room where he can get away by himself and smoke his pipe" – it was chiefly used as a cloak-room when they had guests. There was a noble mahogany desk on which were signed photographs of* ***George V and Queen Mary.*** *Over the chimney-piece was an old copy of* ***Lawrence's portrait of Kemble as Hamlet.*** *On a small table was a pile of typescript plays."* [20, p. 9–10].

After showing the passage, the teacher started to ask questions about the reign of George V and Queen Mary. This helps them to identify the importance for characters of the novel keeping signed photographs of the royal family. This information gives us the implicit facts about the social position of the main characters thanks to the implementation of the cultural and language approaches to the text analysis.

The next element of the text perception is connected with establishing the links between the perception of the female character the way the author portrayed her. The teacher gives learners the creative tasks to stimulate the analysis of the communicative patterns of Julia Lambert and her husband in the following situation:

The students are divided into two groups. First group writes a letter from Julia's point of view to her husband Michael when he was in America. The first group writes an emotional letter and should structure the narration with the use of metaphors, similes and hyperbole to reflect on the emotional state of Julia. The second group writes a letter from Michael's point of view to Julia when he lived in America. The male's letter should consist of emotionally neutral lexical items with the simple sentences. The vivid examples of the letters illustrate the psychological differences between the characters, thus stimulating students to analyse the mood of the characters, decide on the mood of writing and structure the letter in a precise manner suitable for the characters. Such a task combines the language approach to a text with the analysis of a stylistical items as well as a reader approach to trace down how learners' perception of the characters changed during the reading.

Having introduced and set the scheme for the creation of handouts, participants have to work in small groups and discuss the chapters together.

To facilitate the group in accomplishing its academic objectives, a weak form of the TBL was implemented. This model advocates for a pedagogical sequence that begins with the model, given by the teacher to enhance the quality of SS's further outcome (while working in 'a task stage') within acquisition of language forms. This method is designed to ensure that students utilize language structures that correspond to their current level of proficiency while also providing support and guidance to help progress towards more authentic and successful task presentation. This form of instruction can be described as task-supported language teaching.

Task circle. At home, students worked in small groups in order to create the handouts for the chapters they were responsible for. During the lesson, learners presented their work by conducting the lesson devoted to the discussion of the named chapters, monitoring their peer's answers to check not only the content (asking comprehensive questions), but also to analyse the sociocultural background. The teacher's position was to observe presenters' interaction with the peers, the way the discussion of the chapters proceeded (the type of eliciting questions asked, by what means the presenters stimulated students to establish connections between the character's behavior and their cultural background).

There are several examples created by the participants devoted to the analysis of the sociocultural and historical background of the novel:

- When studying the historical and social background of the story, the majority of performers succeeded in noticing, analyzing and evaluating the importance of these factors in analyzing the text. For example, some third-year learners wrote down such words as "*aristocratic*", "*duchess", "bohemian",* and*"heirless*" to illustrate the social class division and discuss its role in British society.
- To discern the correlation between Mrs. Siddons' and Julia Lambert's lives, students gave additional information about Mrs. Siddons, reflected on her position in a historical theatrical legacy, and were asked to identify the parallels of their careers.
- Another illustration of deep analysis of the text is the way they examined symbolism in the text: W.S. Maugham mentioned several times historical figures such as Madame de pompadour, Alfred de Musset, etc. Students treated these references as comparisons that Maugham made consciously between the characters and these historical figures.

The following example is aimed at illustrating the creative tasks set up followed by language analysis:

- To appeal to peers' experience, the group responsible for showing their handouts, asked the following questions to their peers: *How did you feel about the breakup? What were your feelings at the moment of parting? How did you cope with the breakup,*

what helped you? These questions established the mood for the discussion of Julia's mental state after a break-up. Then, students wrote a post on Telegram *"How to survive the breakout?*" Once the rules were written, the participants asked their peers to name the rules Julia followed. The mentioned task helps to develop creative thinking and at the same time check the content of the read chapters in a novel way.

- After that, the learners provide the list of quotes of Julia revealing her mental state after the break up. They find the stylistic devices and explain their meaning in the context of Julia's life: *"I'm a beast, I'm a slut. <..>I'm rotten through and through.'", "I feel like a queen returning from exile*" etc. [20, p. 178].

Despite the fact the development of sociocultural competence is mostly focused on cultural aspects, in our experience, we also decided to work on language skills as reading authentic text may cause some difficulties in understanding the idea as well as replenishing your vocabulary with more authentic phrases. It is worth mentioning that learners were improving all language aspects in the process of group work: lexis, phonetics, grammar, speaking, reading, writing. Speaking about lexis, the main goal was to find out new adjectives as well as idioms to implement them in their active vocabulary. For example: "He paid for it on the nail" – to pay someone on the spot; "it was a weight off her mind" – a relief after having shared what one is thinking or feeling with others). [20, p. 102, 141].

In addition, students used various methodological techniques when they were explaining new material, for example, they not only deductively gave the material to students, but also inductively tested the students' primary knowledge by means of the following exercises:

Tick the phrases you know (as an example of 'test-teach-test approach' where language items are taught rather inductively than deductively [1, p. 379]):

- To be sufficiently well established
- He was unperturbed
- Those words gave her a thrill
- Having a few minutes still to spare

In the process of teaching writing, it is essential to take into account grammatical peculiarities of the text as it may contain different styles of writing: formal or informal letter, etc.

Analysis of presentations gave the opportunity to discuss the stylistic devices they have included into their handouts. In addition, their work with vocabulary was conducted in alignment with the cultural approach to the text: they noticed historical words but they didn't go further in discerning their contemporary meaning. As a result, the teacher had to facilitate analysis of the historical background.

As it was mentioned above, at the pre-task circle the teacher selected 7–10 sentences to illustrate the stylistic devices (SD) to analyze. Firstly, students discussed the answers in small groups and then checked together. It turned out that the majority did not show confidence in naming the SD and providing the arguments to support their view. The teacher supported learners' work predominantly by giving the list of SD (metaphor, simile, hyperbole, irony) and explaining the chosen quotes in the context of discussing the themes in and the plotline of the novel. When future teachers were responsible for creating their own handouts, they chose the list of the sentences and via conducting a lesson helped their peers who struggled with the answers by stressing out the differences between two chosen SD.

At the final stage, in order to illuminate the complexity and intricacy of conducting stylistic text analysis, the teacher gave the list of sentences being shown and discussed previously to check how well they grasped the information.

Language focus. In accordance with the established approaches to teaching English literature and developing linguistic knowledge, Lazar G. and Rais K. outlined that the language-based approach to teaching literature in English lessons enhances students to "develop a response to literature through examining the linguistic evidence in the text" [9, p. 25]. Based on such a call for studying the language used to portray vividly and precisely the main characters of the novel as an appeal to aesthetic perception of the literary work, the emphasis was given to investigate stylistic devices.

Being an integral part of the Foreign Language discipline, special attention was paid to the language in the text, namely, improving language skills and systems: stable words and expressions, phrases, words, accent features and writing in various genre styles.

The teacher's task at this stage is to check how well the language features that should have been deduced and worked out during the presentation of the novel's chapters at the task cycle stage were mastered. Moreover, to cover all the set goals from the strategy, it is necessary to give the development of new lexical units on controlled practice. For instance, at the lesson, web-tools were implemented to learn new vocabulary and as a result, by means of freer practice, learners had to talk about the hero's day in order to practise new words by means of matching the terms and definitions in the context. Students were given a piece of text on the basis of which they did the task as follows:

Table 1

Example of the task used to learn new vocabulary

Curtain tall	suggesting a positive and successful future
Auspicious	a room, especially in a theatre, in which actors put on clothes and make-up
Halting	the band's last appearance on stage
Final call	the time just after a play or show when the performers come to the front of the stage and the audience applauds

In addition, the teacher drew the students' special attention to what could have been missed by the speakers during the presentations, which is one of the main components of the work in the TBL method (for example, the phonetic features of the "Cockney" accent – since not all were shown by the students). At the task circle stage, students gave a theoretical difference between RP and Cockney (since phonetics is also included in the triad of Foreign Language disciplines), and also showed some pronunciation features in this accent on the example of phrases of heroes: "I thought I recognized you the moment I saw you, that's why I turned back, to make sure, see, and I said to meself, if that's not Julia Lambert I'm Ramsay Macdonald. Then you stopped to look in that shop window and that give me the chance to **'ave** a good look at you. What made me **'esitate** was seeing you in the Edgware Road. It seems so funny, if you know what I mean" [20, p. 167].

Examples of the following phonetic features were given:

- glottal stops, like in water /wɔːʔə/, cottage /kɒʔɪdʒ/;
- th' = /v/ 'think' – /fɪŋk/, 'theatre – /fɪəʔə/', 'author'- /ɔːfə/.

At the language focus stage the teacher focused on such phonological features as:

- 'h' dropping: horrible /ɒrɪbəw/, who /uː/, help /ewp/;
- replacing /k/ before a consonant: blackboard /bleʔbɔːd/ with subsequent practice in reading the characters' monologues.

Students were also drawn to the grammatical features of the construction of the text, as it partially or completely echoed the main grammatical components of the main course of a Foreign language at the C1 level, for example [20]:

It was her who found the golden ring in the garden yesterday. (inversion)

Not since he was with his friends gambling was he full of the joys of spring. (cleft sentence). Eventually, students performed grammar exercises on these topics, and also altered fragments of the text of the novel for the given structures.

The stylistic analysis of the novel broadens not only learners' knowledge about the linguistic items (their connotations, collocations and the context used in) but also stimulates readers to critically analyse the cultural side of a linguistic sign. Suffice to say that students can expand their vocabulary and knowledge of English grammar which helps to improve their language skills in the foreign language discipline, which once again emphasizes the double goal achieved by means of working with an authentic text. To track the ability to identify, illuminate, and analyze stylistic devices is of particular significance for mastering the strategies of language text analysis at a deep level. To firmly establish a connection between the language expressions and world categorization, we assigned the task to underline the sociocultural phenomena and analyse through which lexical and grammatical items the sociocultural information is expressed both implicitly and explicitly. The vital aspect to highlight is that at the pre-task circle the diagnostic test was conducted on stylistic analysis based on the examples from the novel shown by the teacher. The results of the diagnostic test demonstrated participants' gaps in identifying the stylistic devices, and the outcome underscored the profound significance of pre-teaching the wide aspect of stylistic devices. The exposure to the following detailed stylistics study stems from the fact that the majority of students concentered on identifying types of imagery (visual, auditory, tactile, gustatory, olfactory), repetition, and epithets, while the vast range of stylistic devices were not named at all which proved that the analytical outcome bore out their ignorance in stylistic terms.

The obtained data was a trigger for illuminating the importance of language analysis. Firstly, the teacher conducted short lectures explaining the following stylistic devices: Irony (verbal, situational, dramatic), sarcasm, satire, metaphor and its types (genuine/trite, simple/extended), synesthesia, personification, metonymy, and its types (genuine/trite), pun, and zeugma. The participants were also given the tasks to identify the differences between these devices and they hold continuous assessment of stylistic devices on blooket.com.

Afterward, to devote attention to stylistical text analysis, the teacher divided learners into small groups and assigned them the task to create handouts for the peers to master the analytical skills of finding and explaining stylistic devices. Providing the pace for group work is an entirely appropriate way to tackle the problem of language units' identification, recognition, and exposure in an autonomous way. While creating the materials devoted to the distributed chapters, learners had to provide the context in which the sentences were used and ask their peers to identify and explain the contextual use of the chosen sentences. In that way, they got comprehensive and extensive input of stylistic devices and were theoretically and practically prepared to conduct accurate stylistic analysis in the next lessons.

In the process of text perception the vital role is given to critical analysis of the context and the time creation of a text as a mirror reflecting the sociocultural information about the target culture. Critical thinking is an inseparable part of meaning construction when mastering a foreign language, as it helps to decode the culture that the language is associated with. This is consistent with previous assertions that language "*prompts novel cognitive representations'* [21, p. 363]. To teach students to decode another language through reading, we have decided to concentrate on sociocultural and historical background to elicit the semantic features of words in the context of a text creation. In this case, the reading comprehension largely depends on the readers'

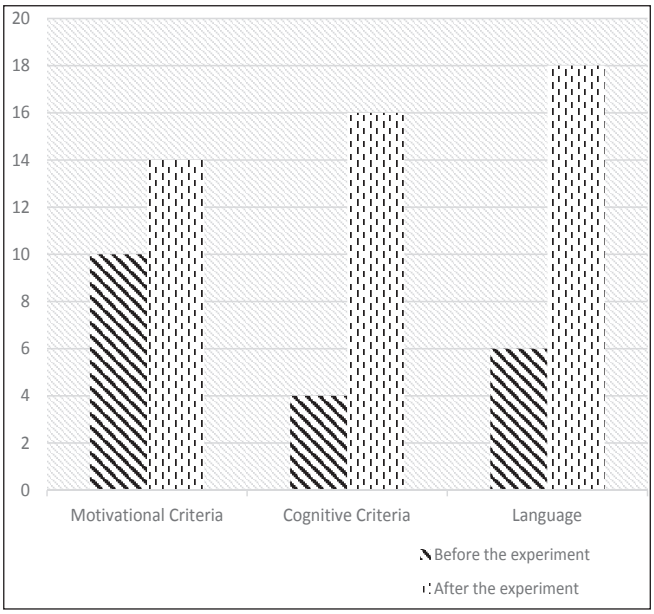


Fig. 2. Results of the assessment of the formation of sociocultural competence

attention to noticing, analyzing, and decoding culturally-specific words, which leads to improving their meta-cognitive analysis of cultural differences.

Finally, after the strategy implementation we conducted one more measurement and got the following results which are presented in Figure 2.

As it is demonstrated all the criteria which form sociocultural competence improved. Thus, at the very beginning of our experiment motivation had only 40% of students, however, at the end of the experiment the final test showed progress up to 56%. Needless to say about cognitive criteria. Individually created handouts improved cognitive skills from 16% to 64%. Moreover, we must take into account language boosting from 24% up to 72%. All the criteria were measured the same way as at the diagnostic stage.

Conclusion

The demands of the modern education of developing students' linguistic competence via mastering the foreign language calls for considering a learner as an active participant in constructing the learning process by means of efficient interaction with the target culture. In order to effectively navigate participants in analysing not only the linguistic side of an authentic text but as well as the cultural and the historical background of its creation, the TBL to be implemented as a way to stimulate learners to interactive text perception and analysis.

To bring the analysis of the results to a close, it is of great importance to state that students' vocational skills were developed on the basis of creating handouts for the chapters. Working with one material base during the term, students not only mastered the cultural, historical, and social features of the historical period, but also demonstrated through text analysis by providing the thoughtful questions and tasks in their handouts.

As well as that our students' exposure to foreign literature was previously dominated by American texts. Their lack of knowledge in British literature therefore provides a clean slate upon which to study their sociocultural development as naïve experimental subjects.

The combination of intensive and extensive reading provides the ground for students' professional development: continuous elaboration of handouts allows students to expand their vocational skills in task design, lesson planning, and also through means of materials presentation.

The extent, to which students' sociocultural competence was developed, was measured by the analysis of students' replies. The ground for collecting the reliable and comprehensible answers was constrained to the following criteria:

- The ability to provide the theoretical basis on British norm-standardized way of communication with the following confirm of the use of the language items at a lexical, syntactical, and grammatical levels.
- The mastery to claim that the mentioned facts are undeniable because of the mindset.
- Accumulate the correlation between the objective highlight of the phenomena with the culturally and cognitively predefined rules of transmitting the message.

Despite the fact that at the beginning of the experiment, the students' outcome of the analysis was superficial and not theoretically sustained, it inhibits students' discussion of the text's context. The relevance of discussion of the historical and sociocultural background was driven from that situation, and, respectively, in the preceding lessons, students started to demonstrate the scant evidence of noticing and identifying the cultural words and notions, accompanied by revealing the links between the mindset and the language. There can be no doubt that reading and analysing an authentic text is of great significance for learning the language, doing stylistic and cultural analysis altogether, but it is not always practical and valid to conduct the in-depth cognitive analysis of the text.

Further research development can be conducted in terms of boosting language skills through reading British literature of pedagogical specialities students.

Библиографический список

1. Harmer J. *The practice of English language teaching*. London; New York, 2001: 401–405.
2. Oner D., Aggul Y.G. *Critical thinking for teachers. Integrated Education and Learning.* Cham: Springer International Publishing, 1995: 319–336.
3. *Institute of International Education: the curriculum of students of pedagogical directions.* Available at: https://drive.google.com/drive/folders/1GY3iWsw5iyidBCrMGOA4jktZQfush Stp
4. Adams T.W. *What Makes Materials Authentic*. ERIC Document Reproduction, 1995.
5. Mishan F. Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution. *ELT Journal*. 2004; T. 58, № 3: 219–227.
6. Кажанова З.Н. Коммуникативная ориентация в отборе и обработке учебного текстового материала. Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2009; Т. 15, № 2: 417–421.
7. Bloemert J. et al. Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*. 2019; Т. 47, № 3: 371–384.
8. Раис К. Художественная литература в обучении английскому языку в России. *Вопросы образования*. 2018; № 2: 91–116.
9. Lazar G. *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers.* Cambridge University Press, 2009.
10. Johnson L.A. *Teaching outside the box: How to grab your students by their brains*. John Wiley & Sons, 2015.
11. Willis J. A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*. 1996; Т. 52: 62.
12. Krashen S.D., Terrell T. *Natural approach*. New York: Pergamon, 1983: 20.
13. Nunan D. *Task-based language teaching*. Cambridge university press, 2004.
14. Skehan P. et al. *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, 1998.
15. Scrivener J. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan, 2005; Т. 2.
16. Сойкина И.В. *Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов педагогического вуза неязыковых специальностей*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Брянск, 2003.
17. Пахотина С.В. Диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов факультета физической культуры педагогического вуза. *Молодой ученый*. 2014; № 4 (63): 1060–1064. Available at: https://moluch.ru/archive/63/9708/
18. Пахотина С.В. *Формирование социокультурной компетенции студентов: на примере факультета физической культуры*: монография. Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
19. *Dialang system. Lancaster University*. Available at: https://dialangweb.lancaster.ac.uk/
20. Maugham S. *Theatre*. Vintage classics. 2001.
21. Evans V. *Cognitive linguistics*. Edinburgh University Press, 2006.

References

1. Harmer J. *The practice of English language teaching*. London; New York, 2001: 401-405.
2. Oner D., Aggul Y.G. *Critical thinking for teachers. Integrated Education and Learning.* Cham: Springer International Publishing, 1995: 319-336.
3. *Institute of International Education: the curriculum of students of pedagogical directions.* Available at: https://drive.google.com/drive/folders/1GY3iWsw5iyidBCrMGOA4jktZQfush Stp
4. Adams T.W. *What Makes Materials Authentic*. ERIC Document Reproduction, 1995.
5. Mishan F. Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution. *ELT Journal*. 2004; T. 58, № 3: 219-227.
6. Kazhanova Z.N. Kommunikativnaya orientaciya v otbore i obrabotke uchebnogo tekstovogo materiala. Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. 2009; T. 15, № 2: 417-421.
7. Bloemert J. et al. Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*. 2019; T. 47, № 3: 371-384.
8. Rais K. Hudozhestvennaya literatura v obuchenii anglijskomu yazyku v Rossii. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 2: 91-116.

9. Lazar G. *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers.* Cambridge University Press, 2009.
10. Johnson L.A. *Teaching outside the box: How to grab your students by their brains*. John Wiley & Sons, 2015.
11. Willis J. A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*. 1996; T. 52: 62.
12. Krashen S.D., Terrell T. *Natural approach*. New York: Pergamon, 1983: 20.
13. Nunan D. *Task-based language teaching*. Cambridge university press, 2004.
14. Skehan P. et al. *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, 1998.
15. Scrivener J. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan, 2005; T. 2.
16. Sojkina I.V. *Formirovanie interesa k izucheniyu inostrannogo yazyka u studentov pedagogicheskogo vuza neyazykovyh special'nostej*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 2003.
17. Pahotina S.V. Diagnostika urovnya sformirovannosti sociokul'turnoj kompetencii u studentov fakul'teta fizicheskoj kul'tury pedagogicheskogo vuza. *Molodoj uchenyj.* 2014; № 4 (63): 1060-1064. Available at: https://moluch.ru/archive/63/9708/
18. Pahotina S.V. *Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii studentov: na primere fakul'teta fizicheskoj kul'tury*: monografiya. Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
19. *Dialang system. Lancaster University*. Available at: https://dialangweb.lancaster.ac.uk/
20. Maugham S. *Theatre.* Vintage classics. 2001.
21. Evans V. *Cognitive linguistics*. Edinburgh University Press, 2006.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-264-266

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Sagidova M.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Shabanova D.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SPEECH CULTURE IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. The article highlights modern theoretical approaches to the people studying at Russian universities speech culture formation in the foreign language learning process. Before talking about this subject, the most significant features of the human society development over the past three decades are studied. According to the results of their analysis, it is concluded that the improvement of the language training system, and, therefore, the introduction of measures to develop their speech culture into it, is a necessary condition for the further progressive higher education system development in our country. Then the characteristic features of the modern pedagogy development are demonstrated, which determine the need to modernize the foreign language training of students, including non-linguistic specialties. The key components of the effective foreign language training process at the present Russian higher education development stage are studied, special attention is paid to the speech culture formation. The phenomenon of speech culture is characterized as one of the most important modern university graduate professional portrait features. Next, its formation model is proposed and pedagogical conditions are identified that ensure the effectiveness of such a model implementation.

Key words: **speech culture, formation of students' speech culture, higher education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university**

П.Д. Абдурахманова, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
М.Ч. Сагидова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Д.С. Шабанова, *канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Освещаются современные теоретические подходы к формированию речевой культуры лиц, обучающихся в российских вузах, в процессе изучения иностранного языка. Перед разговором о данном предмете изучаются наиболее существенные особенности развития человеческого общества на протяжении трёх последних десятилетий. По результатам их анализа заключается, что совершенствование системы языковой подготовки студентов, а, значит, и внедрение в неё мер по развитию их речевой культуры, представляет собой необходимое условие дальнейшего поступательного развития системы высшего образования в нашей стране. Затем демонстрируются характерные черты развития современной педагогики, определяющие необходимость модернизации иноязычной подготовки студентов, осваивающих, в том числе, неязыковые специальности. Изучаются ключевые составляющие процесса эффективной иноязычной подготовки на современном этапе развития системы отечественного ВО, особое внимание при этом уделяется формированию речевой культуры. Характеризуется феномен речевой культуры как одной из важнейших черт профессионального портрета выпускника современного вуза. Далее предлагается модель её формирования, и выявляются педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации такой модели.

Ключевые слова: **речевая культура, формирование речевой культуры студентов, высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, может быть объяснена рядом объективных процессов, происходящих в современном человеческом обществе. Наиболее ярким из них является усиление глобализации [1, с. 80–81]. Оно прослеживается в социально-экономической, политической и культурной сферах (А.Г. Асмолов, Е.В. Бебенина, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, Н.Д. Гальскова, И.М. Елкина, Н.Ф. Коряковцева).

Естественно, что процесс подготовки кадров, конкурентоспособных в условиях такого общества, также должен претерпеть определённые изменения [2, с. 160]. Сегодня в ходе их обучения повышенное внимание должно уделяться формированию иноязычных компетенций (Г.В. Бурменская, И.М. Елкина, Е.И. Пассов) [3, с. 18]. Данная ситуация, в свою очередь, требует интенсификации поисков наиболее эффективных подходов к процессу развития таковых [4, с. 24–25].

Таким образом, цель нашего исследования мы можем определить как освещение современных теоретических подходов к формированию речевой культуры в процессе изучения иностранного языка.

Для её достижения необходимо решить следующие задачи:

– продемонстрировать характерные черты развития современной педагогики, определяющие необходимость модернизации иноязычной подготовки студентов, осваивающих, в том числе, неязыковые специальности;

– изучить ключевые составляющие процесса эффективной иноязычной подготовки на современном этапе развития системы отечественного ВО, уделяя внимание, в том числе, формированию речевой культуры;

– охарактеризовать речевую культуру как одну из важнейших черт профессионального портрета выпускника современного вуза;

– предложить модель её формирования;

– выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации этой модели.

Решению вышеперечисленных задач способствовало применение следующих методов исследования: анализ педагогического опыта авторов, изучение литературы, затрагивающей интересующую нас проблематику.

Её научная новизна состоит в описании речевой культуры будущего профессионала как одного из важнейших компонентов структуры его компетентности.

Теоретическая значимость заключается в демонстрации ключевых составляющих процесса эффективной иноязычной подготовки на современном этапе развития системы отечественного ВО, в том числе роли в нём формирования речевой культуры будущих профессионалов.

Практическая значимость состоит в определении педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования речевой культуры будущего специалиста.

На настоящей стадии развития отечественной и мировой педагогики высшей школы мы можем с определённой долей уверенности говорить о существовании закономерной потребности в разработке современной концепции обучения будущих профессионалов иностранным языкам [4, с. 115]. Это объясняется следующими факторами:

– более высокая, чем ранее, мотивация большинства студентов к овладению соответствующими компетенциями [1, с. 82];

– отсутствие необходимой для их складывания речевой среды на занятиях по соответствующим дисциплинам [2, с. 165–166].

В таких условиях иноязычная подготовка студентов современных российских вузов должна характеризоваться направленностью на:

– формирование у обучающихся системы представлений о культуре делового общения, в том числе на изучаемом языке;

– складывание у студентов навыков социального и профессионального поведения [3, с. 118];

– развитие их кругозора, необходимого для эффективного взаимодействия с представителями других культур [2, с. 170];

– формирование у будущих профессионалов осознанного стремления к постоянному совершенствованию собственных компетенций, в том числе иноязычных (Г.В. Костомаров, Л.С. Крючкова, Л.В. Московкин, Н.В. Мошинская, И.В. Рахманов, Г.В. Рогова, А.Н. Щукин).

Основу процесса иноязычного образования, позволяющего достичь соответствующих результатов, составляют:

– моделирование в процессе освоения ИЯ ситуаций, позволяющих будущим профессионалам развивать способности, связанные с пониманием чужих и порождением собственных программ речевого поведения, адекватного конкретным ситуациям, могущим возникнуть в ходе реализации ими своих должностных обязанностей в будущем;

– широкое использование заданий, предполагающих выбор лингвистических форм и способов саморепрезентации, адекватных конкретным коммуникативным актам [5, с. 60];

– содействие формированию у учащихся системы знаний, умений и навыков, позволяющих свободно оперировать информацией, представленной на изучаемом языке, в ходе осуществления профессиональной и иных видов деятельности (В.И. Байденко, Л.С. Крючкова, Л.В. Московкин, Н.В. Мошинская, И.В. Рахманов, В.В. Сафонова);

– создание на занятиях языковой среды, благоприятствующей развитию речевой культуры студентов [6, с. 41–42].

Как видим, решение проблемы формирования речевой культуры в процессе изучения иностранного языка является важным шагом на пути дальнейшего прогрессивного развития иноязычного образования в нашей стране (Е.В. Бебенина, М.В. Мельничук, О.А. Калугина) [7, с. 49]. Это подводит нас к вопросу о трактовке соответствующего термина.

Таблица 1

Модель формирования речевой культуры студентов в процессе изучения иностранного языка

Блоки	Краткая характеристика
Методологический	Содержит обоснование сущности практической реализации методологических подходов и принципов профессионально-прикладной лингвистической подготовки обучающихся, а также её механизмов (П.К. Бабинская, Р. Бёрден, А.Ф. Будько, Е.А. Маслыко, С.И. Петрова, М. Уильямс) [10, с. 32]
Содержательный	Включает обоснование профессионально-ориентированного содержания учебной дисциплины «Иностранный язык», факультативных и элективных курсов
Организационно-технологический	В данном блоке наличествуют формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, включая контекстные, проектные, интерактивные и эвристические [11, с. 128]
Критериально-оценочный	Интегрирует когнитивный, праксеологический и креативный критерии, позволяющие определять уровень развития речевой культуры [12, с. 43]

Речевая культура будущего профессионала отражает системную целостность наличествующих у него знаний, умений и навыков из области прикладной лингвистики (В.И. Андреев, Р.М. Кадырова, Л.В. Мардахаев, Э. Стоун). Достаточный уровень её развития позволяет выпускнику вуза с успехом решать коммуникативные задачи в ситуациях межнациональных контактов [8, с. 177–178]. В структуру данного феномена входят четыре взаимосвязанных функциональных блока: профессионально-этический, социокультурный, этнопедагогический и профессионально-коммуникативный. В ней также присутствуют содержательный, деятельностно-речевой и творческий структурные компоненты [9, с. 12–13].

Модель процесса её формирования у будущих профессионалов, могущая быть реализованной на современной стадии развития системы высшего образования в Российской Федерации, представлена в табл. 1.

Теперь необходимо поговорить о педагогических условиях, соблюдение которых с большой вероятностью позволит обеспечить достаточную эффективность процесса формирования речевой культуры выпускников вузов [7, с. 50]. На сегодняшний день состояние разработки интересующей нас в данный момент проблемы позволяет объединить их в единую систему. Эта, последняя, включает:

– соответствие форм организации и содержательной стороны процесса развития речевой культуры требованиям, предъявляемым современным обществом к лицам, успешно завершившим обучение в вузах [2, с. 164];

– целесообразное применение инновационных образовательных технологий [8, с. 179];

– стимулирование познавательной активности учащихся, направленной на совершенствование иноязычных компетенций;

– обязательное поддержание высокого уровня речевой культуры в педагогическом коллективе [9, с. 31–32];

– подготовку и реализацию программ по обмену со студентами из стран изучаемого языка;

– направленность процесса изучения иностранного языка на развитие личных и профессиональных качеств студента, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную межкультурную коммуникацию;

– учёт индивидуальных особенностей студентов при развитии их речевой культуры [3, с. 112];

– организацию практикоречевой и переводческой деятельности учащихся в ходе формирования их речевой культуры;

– создание положительного эмоционального фона для рассматриваемого процесса [10, с. 33];

– поддержание уровня развития иноязычных компетенций студентов на уровне, приемлемом для конкретной ступени обучения.

Вышеперечисленные условия вполне могут быть реализованы на современной стадии развития соответствующего сегмента отечественной образовательной системы [12, с. 44]. Их воплощение позволит оптимизировать процесс формирования иноязычной речевой культуры студентов, а, значит, и повысить вероятность выпуска профессионала, конкурентоспособного в современном социуме (Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, Н.Д. Гальскова, И.М. Елкина, Н.Х. Рахимова).

Рассмотрев основные составляющие процесса формирования речевой культуры и его роль в обучении компетентного специалиста, перейдём к подведению итогов исследования.

Основываясь на вышеизложенном, следует отметить, что интенсификация глобализационных процессов на сегодняшний день представляет собой одну из ярчайших черт развития социально-экономической, политической и культурной сфер жизни человеческого общества. В таких условиях обучение конкурентоспособных кадров с неизбежностью должно претерпеть ряд трансформаций.

В ходе их профессиональной подготовки на ступени высшего образования повышенное внимание должно уделяться формированию иноязычных компетенций. Данная ситуация, в свою очередь, требует усиления поисков наиболее эффективных подходов к процессу развития таковых. В частности, необходимо найти оптимальный путь формирования речевой культуры студентов.

Решение данного вопроса является важным шагом на пути дальнейшего прогрессивного развития иноязычного образования в нашей стране.

Оно представляется невозможным без выяснения значения соответствующей дефиниции. Последняя отражает системную целостность наличествующих у него знаний, умений и навыков из области прикладной лингвистики [13].

Достаточный уровень развития речевой культуры позволяет выпускнику вуза с успехом решать коммуникативные задачи в ситуациях межнациональных контактов. В структуру данного феномена входят четыре взаимосвязанных функциональных блока: профессионально-этический, социокультурный, этнопедагогический и профессионально-коммуникативный. В ней также присутствуют содержательный, деятельностно-речевой и творческий компоненты.

Модель процесса её формирования у будущих профессионалов, могущая быть реализованной на современной стадии развития системы высшего образования в Российской Федерации, включает методологический, содержательный, организационно-технологический и критериально-оценочный блоки.

Педагогические условия, соблюдение которых с большой вероятностью позволит обеспечить достаточную эффективность процесса формирования речевой культуры выпускников вузов, включают соответствие форм организации и содержательной стороны процесса развития речевой культуры требованиям,

предъявляемым современным обществом к лицам, успешно завершившим обучение в вузах; целесообразное применение инновационных образовательных технологий; стимулирование познавательной активности учащихся, направленной на совершенствование иноязычных компетенций; обязательное поддержание высокого уровня речевой культуры в педагогическом коллективе; подготовку и реализацию программ по обмену со студентами из стран изучаемого языка; направленность процесса изучения иностранного языка на развитие личных и профессиональных качеств студента, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную межкультурную коммуникацию; учёт индивидуальных особенностей студентов при развитии их речевой культуры; организацию практико-речевой и переводческой деятельности учащихся в ходе формирования их речевой культуры; создание положительного эмоционального фона для рассматриваемого процесса; поддержание уровня развития иноязычных компетенций студентов на уровне, приемлемом для конкретной ступени обучения.

Воплощение этих условий позволит оптимизировать процесс формирования иноязычной речевой культуры студентов, а, значит, и повысить вероятность выпуска профессионала, конкурентоспособного в современном социуме.

Библиографический список

1. Соколова Н.И. Цифровые ресурсы для организации дистанционного обучения английскому языку. *Дистанционное обучение: актуальные вопросы:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2020: 80–83.
2. Логинова О.Б. Особенности заданий для формирования и оценки креативного мышления. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2021; Т. 2, № 5: 160–173.
3. Хуторский А.В. *Педагогическая инноватика.* Москва: Эйдос, 2019.
4. Чернышов С.В., Шамов А.Н. *Теория и методика обучения иностранным языкам.* Москва: Кнорус, 2021.
5. Шамов А.Н., Чернышов С.В. Отбор учебных технологий и их интеграция в образовательный процесс при изучении иностранного языка. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2022; Т. 1, № 2: 58–74.
6. 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.
7. Мусаелян И.Ф. Контроль как основа эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 48–50.
8. Раббимова З.Н. Система совершенствования речевой культуры. *Экономика и социум.* 2021; № 6 (85): 177–180.
9. Якушева С.Д. *Формирование эстетической культуры студентов колледжа.* Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004.
10. Дмитриева О.Н., Лукина М.Н., Федорова А.Я. Повышение мотивации к изучению иностранного языка путём организации внеаудиторных мероприятий у студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 31–34.
11. Берсиров Б.М., Берсиров Т.Б. Лингвистические аспекты функций языка в процессе нравственного воспитания молодёжи. *Вестник Адыгейского государственного университета.* 2010; № 3: 127–130.
12. Ксенофонтова А.Н. Речевая деятельность – основа профессионально-педагогического общения. *Педагогика: история, перспективы.* 2020; № 6: 42–55.
13. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва: РосНОУ, 2022.

References

1. Sokolova N.I. Cifrovye resursy dlya organizacii distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku. *Distancionnoe obuchenie: aktual'nye voprosy:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Sreda, 2020: 80-83.
2. Loginova O.B. Osobennosti zadanij dlya formirovaniya i ocenki kreativnogo myshleniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2021; T. 2, № 5: 160-173.
3. Hutorskij A.V. *Pedagogicheskaya innovatika.* Moskva: `Ejdos, 2019.
4. Chernyshov S.V., Shamov A.N. *Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: Knorus, 2021.
5. Shamov A.N., Chernyshov S.V. Otbor uchebnyh tehnologij i ih integraciya v obrazovatel'nyj process pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2022; T. 1, № 2: 58-74.
6. 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.
7. Musaelyan I.F. Kontrol' kak osnova `effektivnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 48-50.
8. Rabbimova Z.N. Sistema sovershenstvovaniya rechevoj kul'tury. *`Ekonomika i socium.* 2021; № 6 (85): 177-180.
9. Yakusheva S.D. *Formirovanie `esteticheskoj kul'tury studentov kolledzha.* Orenburg: RIK GOU OGU, 2004.
10. Dmitrieva O.N., Lukina M.N., Fedorova A.Ya. Povyshenie motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka putem organizacii vneauditornyh meropriyatij u studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 31-34.
11. Bersirov B.M., Bersirov T.B. Lingvisticheskie aspekty funkcij yazyka v processe nravstvennogo vospitaniya molodezhi. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010; № 3: 127-130.
12. Ksenofontova A.N. Rechevaya deyatel'nost' – osnova professional'no-pedagogicheskogo obscheniya. *Pedagogika: istoriya, perspektivy.* 2020; № 6: 42-55.
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.

Статья поступила в редакцию 02.04.23

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-266-268

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Humanitaries Specialities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

BUSINESS ENGLISH IN THE *LINGUA FRANCA* VERSION AND ITS PEDAGOGIC ASPECTS. This paper considers distinguishing features of the Business English as *a Lingua Franca* (BELF) from the point of view of the impact of the speaker's mother tongue or his (her) 1-st language, its lexico-semantic , syntactic and communicative peculiarities. In this article BELF is seen as a tool for communicating business information with accuracy and clarity. The nature of *Lingua Franca*, in which Business English is embodied, is also considered. Another important aspect of this article is a pedagogic nature of BELF. That is the necessity to find an academic way of dealing with a challenge for the teachers of Business English, caused by the specific position of English as the main language in international business communication. The author surveys the problem in the context of *Common European Framework of Reference.*

Key words: **business English, *Lingua Franca*, pedagogic aspects, international business communication**

М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (BUSINESS ENGLISH) В ВЕРСИИ *LINGUA FRANCA* И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Статья посвящена рассмотрению лингвистических, коммуникативных и социолингвистических характеристик делового английского языка – *Business English* в версии *Lingua Franca (BELF)* с сопоставлением позиций авторов разных публикаций по данной проблеме. Актуальность темы настоящей статьи состоит в наличии в транснациональных масштабах постоянно возрастающей потребности овладеть деловым английским языком *(Business English)* в версии *Lingua Franca.* Конкретной целью и задачей данной статьи является его рассмотрение в качестве предмета педагогического процесса, т. е. предмета обучения. Теоретическая значимость статьи состоит в попытке обоснования концептуального статуса современного английского языка в версии *Lingua Franca* в деловой сфере общения. Практическая ценность данной статьи заключается в полезности наблюдений и выводов ее автора для разработки учебных курсов и программ практического обучения деловому английскому языку.

Ключевые слова: **деловой английский язык, деловое общение, *Lingua Franca,* лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, социолингвистическая компетенция, профессионально-техническая терминология**

Актуальность исследования заключается в том, что значительное число научных разработок, выполненных за последние десятилетия, свидетельствует о том, что примерно со второй половины XX функция основного коммуникативного средства реализации делового общения в транснациональных масштабах стала закрепляться за английским языком, ныне все чаще называемым международным, глобальным языком – *Lingua Franca*. В качестве самой распространенной транснациональной функции английского языка, по мнению преобладающей доли специалистов в сфере социолингвистики в разных странах, признано его использование как *BELF* [1–8].

Целью и задачей данной статьи является его рассмотрение в качестве предмета педагогического процесса, т. е. предмета обучения.

Научная новизна и теоретическая значимость статьи состоит в попытке обоснования концептуального статуса современного английского языка в версии Lingua Franca в деловой сфере общения. Практическая ценность данной статьи заключается в полезности наблюдений и выводов ее автора для разработки учебных курсов и программ практического обучения деловому английскому языку.

По свидетельству одного из автора исследования рассматриваемой проблемы, «…масштабному распространению глобального бизнеса сопутствует увеличение числа признаков того, что коммуникативная компетенция по деловому английскому языку является определяющим умением, обеспечивающим успех профессиональной деятельности. Доля трудовых ресурсов, подготовленных к англоязычной профессиональной коммуникации, должна постоянно увеличиваться в глобальных масштабах, как в рамках бизнес компании, так и за ее пределами…» [5].

Этот же источник свидетельствует о том, что «…92% работников бизнес-сфер разных стран подтверждают, что английский язык востребован в их профессии. При этом отмеченное распространяется на все организационные уровни в мировом масштабе. Благодаря этому постоянно растущее число людей изучают английский язык для его использования в той или иной деловой сфере. Он стал основным языком в международных деловых сделках. По существу, он стал рабочим языком в указанных масштабах» [5].

На практике использование исследователем конкретного термина из числа имеющихся обусловлено позицией автора относительно функциональной сущности английского языка в условиях его транснационального употребления. Так, если исследователя заинтересовал современный английский язык как средство международного коммуникативного процесса, обычно используется термин «глобальный язык» *(global language"* [7], либо «международный язык» (*international language*" – EIL) [6].

При этом авторы публикаций по этой проблеме предостерегают читателя от понимания возможности употребления соответствующего термина в том смысле, что существует единственно возможная функциональная версия английского языка «международный язык» (*international language*" – EI). В действительности данный термин может использоваться применительно к коммуникативным ситуациям с участием как носителей, так и неносителей английского языка.

Дж. Хаус высказал свое понимание особенности функционирования BELF, согласно которому английский язык в наибольшей степени способен функционировать как европейский *Lingua Franca*, в качестве которого он больше не является достоянием носителей английского языка [2].

Прошедшие десятилетия новейшей истории свидетельствуют о неуклонном расширении масштабов распространения BELF с сопутствующим увеличением числа и номенклатуры его лексико-грамматического инструментария. Благодаря этому пропорционально возрастали его роль на рынке труда в транснациональных масштабах. Лингвистов, имеющих опыт исследования в коммуникативных сферах английского языка, в нарастающей степени интересовал и ныне продолжает интересовать вопрос коммуникативной природы BELF. В толковании Б. Зайдлхофера, *Lingua Franca* представляет собой «любое употребление английского языка в среде носителей разных родных языков, для которых английский язык выступает как средство общения по их согласованному выбору и нередко – при отсутствии другой альтернативы» [7, с. 7].

В соответствии с этой интерпретацией английский язык в подобной ситуации предстает как язык общения между профессионалами единой деловой сферы, у которых английский не является первым языком. Такое понимание дает основание рассмотреть деловой английский язык в форме BELF как «разновидность этого языка, употребляемая в основном в процессе ведения международной предпринимательской деятельности между физическими и бизнес-компаниями из разных частей света» [4, с. 2].

С позиций авторов другого исследования, используемого в настоящей статье, BELF функционирует в качестве нейтрального и общего коммуникативного кода. Нейтральной эта версия является в том смысле, что никто из его пользователей в коммуникативной ситуации не имеет оснований считать ее собственным родным языком. Общим же *Lingua Franca* следует считать потому, что эта версия английского языка используется при общении в процессе осуществления транснациональной предпринимательской деятельности в рамках того или иного сообщества данного профиля, члены которого сделали такой выбор самостоятельно, а не потому, что являются неносителями английского языка или изучающими его» [3, с. 21].

Исходя из вышеизложенного, имеются основания предложить интерпретацию сущности *BELF,* в соответствии с которой он представляет собой версию английского языка, как правило, используемую неносителями английского языка, в которой содержатся признаки коммуникативных моделей родного языка говорящего. Кроме того, рассматриваемой версии английского языка присущи простота и ясность смысла речевых единиц, исключая при этом аналогию с версиями типа Globish.

Что касается синтаксической структуры предложения на базе делового английского языка в форме *Lingua Franca,* она имеет тенденцию использовать простые. Вместе с тем имеются основания заключить, что ключевыми признаками *BELF* являются системное использование англоязычной лексики бизнес-сферы, а также жаргонизмов из технических пластов лексико-семантической системы данного языка [4, с. 2].

Вышеизложенное дает основание сделать общий вывод о том, что в функциональном плане деловой английский язык в форме *Lingua Franca* можно считать своего рода инструментом вербального оформления и передачи деловой коммуникативной информации в точной и в то же самое время простой, доступной форме с конечным ориентиром – достижение конечной цели делового общения партнеров.

Транснациональные бизнес-компании разных профилей деятельности давно осознали собственную заинтересованность в массовым овладении своим кадровым составом (трудовыми ресурсами) BELF деловым английски языком в форме Lingua Franca (BELF) своего профессионального профиля. На этом фоне сформировался педагогический аспект этого явления, в контексте которого данная версия английского языка стала предметом целенаправленного обучения, обретя форму академического курса со своим систематизированным содержанием и формой его структурирования. По мере накопления разностороннего опыта этой деятельности по разным причинам начал вырисовываться ряд проблем, требующих своего методически правильного решения. В качестве первой из таких проблем следует назвать поиск наиболее полного ответа на вопрос о том, какой версии английского языка следует обучать как коммуникативному средству делового общения.

Совокупность проблем, возникающих в указанной ситуации, ученые делят на два типа. Проблемы первого из названных типов обусловлены задачей дальнейшего повышения уровня лингвистических знаний обучаемых при одновременной передаче им системных межкультурных знаний, точнее – знания в области межкультурной коммуникации. Сказанное фактически означает ориентацию преподавателей учебного курса BELF на формирование у студентов хорошего уровня навыков и умений общения на деловом английском языке в *мультикультурной* деловой среде [4, с. 4].

В этой связи сразу же обратимся к такому релевантному аспекту рассматриваемой проблемы, как лингвистические знания и BELF. Здесь мы присоединяемся к мнению, согласно которому при реализации курса обучения этому предмету в центре внимания преподавателя должна быть англоязычная терминология, связанная с деловой сферой (деловыми сферами) с точки зрения стилистической классификации лексико-семантической системы. При этом следует учитывать, что эта версия английского языка чаще всего преподается аудитории послешкольной ступени обучения профессиональной направленности и соответствующей возрастной категории с наличием базового уровня языковой подготовки.

Педагогический аспект хорошо иллюстрируется в европейском контексте, где через процесс установления стандартов и уровней владения английский язык был адаптирован для выполнения функции языка делового общения в масштабах сообщества стран этого континента. Для этой цели был разработан, принят и введен в действие документ под названием «*Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* – CEFR *): Cambridge University Press).* В этом определяющем документе Совет Европы, ориентирующемся на оптимизацию обучения BELF в масштабах этого сообщества, коммуникативные языковые компетенции разделены на два типа: лингвистические и социолингвистические компетенции. В качестве компонентов лингвистических компетенций определены следующие их разновидности: лексические, грамматические, семантические, фонологические, орфографические и орфоэпические компетенции [1, с. 109].

Признавая факт той или иной значимости каждой из перечисленных разновидностей в процессе употребления языка, отдельно выделяются лексические, грамматические и фонологические компетенции в качестве ключевых лингвистических компетенций. Причисление лексической разновидности лингвистических компетенций к категории ключевых обусловлено тем, что терминологическая лексика конкретной деловой сферы представляет собой главное языковое средство, с помощью которого в первую очередь обеспечивается сам процесс делового общения через BELF. С учетом этого факта обучаемые должны быть ориентированы на систематическое овладение как общей, так же специализированной терминологической лексикой [1, с. 112].

Включение грамматических компетенций в эту ключевую категорию обосновывается тем, что знание и правильное использование стандартных грамматических моделей данного языка играет существенную роль в выполнении им своей коммуникативной функции.

Что касается причисления фонологической разновидности лингвистических компетенций в эту приоритетную категорию , CEFR связывает это с необ-

ходимостью соблюдения такого требования, чтобы при общении на деловом английском языке в версии *Lingua Franca*(BELF) «произношение партнеров общения было разборчивым, если даже временами ощущается иностранный акцент» [1, с. 117].

Содержание социолингвистической компетенции в контексте делового английского языка в версии *Lingua Franc* в CEFR (*Общеевропейские компетенции*) трактуется как «знания и умения, требуемые для определения и учета (to deal with) социального измерения в коммуникативной ситуации» [1, с. 118].

Формирование у обучаемых социолингвистической компетенции в BELF вследствие целого ряда его специфических особенностей рассматривается как довольно сложная для преподавателя задача [4, с. 7].

Таким образом, как нам представляется, в данном исследовании аргументированно определены лингвистическая и коммуникативная сущности BELF как основного средства транснационального делового общения между неносителями английского языка, а также между носителями английского языка в условиях указанной коммуникативной ситуации.

Деловому английскому языка *(Business English)* в версии *Lingua Franca (BELF)* присущи простота и ясность смысла речевых единиц, тенденция использовать простые синтаксические формы. На этом фоне ведущими характеристиками *BELF* следует признать системное использование англоязычной лексики бизнес-сферы, а также жаргонизмов из технических пластов лексического фонда данного языка. В обобщенной формулировке он представляется как специфический инструмент вербального оформления и передачи деловой коммуникативной информации в точной и в то же самое время, простой, доступной форме с конечным ориентиром на достижение конечной цели делового общения партнеров.

В педагогической плоскости *BELF* преподавателям учебных курсов по этой дисциплине рекомендуется ориентироваться на формирование у студентов хорошего уровня навыков и умений общения на деловом английском языке в версии в *мультикультурной* деловой среде. В контексте *Общеевропейских компетенций* в качестве приоритетных в обучении *BELF* аргументированно определены лексические, грамматические, фонологические и социолингвистические компетенции, которые необходимо формировать у обучаемых.

Библиографический список

1. *Council of Europe*. 2001. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Council_of_Europe
2. House J. *A stateless language that Europe must embrace*. 2001. Available at: http://www.theguardian.com/
3. Louhiala-Salminen L., Charles M.D., Kankaanranta A. *English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies.* English for Specific Purposes 21. 2005: 211–231.
4. Gajšt N. *Business English as a Lingua Franca – A Cross-Cultural Perspective of Teaching English for Business Purposes*. Available at: https://journals.uni-lj.si/elope/article/view/3171
5. Rogers P. National agendas and the English divide. *Business Communication Quarterly*. 1998; № 61 93): 79–85.
6. Seidlhofer B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004; № 24: 209–239.
7. Seidlhofer B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP, 2011.
8. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва: РосНОУ, 2022.

References

1. *Council of Europe*. 2001. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Council_of_Europe
2. House J. *A stateless language that Europe must embrace*. 2001. Available at: http://www.theguardian.com/
3. Louhiala-Salminen L., Charles M.D., Kankaanranta A. *English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies.* English for Specific Purposes 21. 2005: 211-231.
4. Gajšt N. *Business English as a Lingua Franca – A Cross-Cultural Perspective of Teaching English for Business Purposes*. Available at: https://journals.uni-lj.si/elope/article/view/3171
5. Rogers P. National agendas and the English divide. *Business Communication Quarterly*. 1998; № 61 93): 79-85.
6. Seidlhofer B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004; № 24: 209-239.
7. Seidlhofer B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP, 2011.
8. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: RosNOU, 2022.

Статья поступила в редакцию 02.04.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-268-270

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Lnaguages for Humanitaries Specialities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE ORIGINS AND CONSEQUENCES OF DISHARMONY BETWEEN THE STATE'S LANGUAGE POLICY AND SOCIETY'S ATTITUDE TO THE INTRODUCTION OF ENGLISH IN THE ISLAMIC REPUBLIC OF IRAN. The paper considers historic circumstances, which have evoked an emergence of an inconsistency between national language policy of Iran, on the one hand, and the will of the majority of the Iranian society concerning the issue of introducing the English language in the educational establishments of this Islamic fundamentalist country. Topicality of the subject of this paper is conditioned by a keen interest of the research community to a specific way of spread of the English language in the educational system of the Islamic fundamentalist country, the language apprehended as bearing hostile ideology and an alien culture. The aim of the paper is to proceed briefly the vector of Iran's national policy, related to the English language teaching, its status and results within a period of1979–2020, as well as an attitude of the Iranian society to this issue. Theoretic significance of the article lies in revealing briefly the unique way of spread of the globalized English into an opposite cultural and confessional medium. Practical value of this paper reveals itself in the possibility to make use of the Iranian experience of introducing the globalizing English language into an educational system of a country having opposite cultural and confessional systems.

Key words: **language policy, English language teaching, status of English language, two-level regime, educational documents, societal attitude**

М.М. Абдусаламов*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Uzlipato66@mail.ru*

ИСТОКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ ДИСГАРМОНИИ МЕЖДУ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКОЙ ГОСУДАРСТВА И ОТНОШЕНИЕМ ОБЩЕСТВА К ВНЕДРЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИСЛАМСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ИРАН

Статья посвящена рассмотрению обстоятельств возникновения расхождений между государственной языковой политикой Исламской Республики Иран, с одной стороны, и волеизъявлением большей части иранского общества, с другой, в вопросе введения обучения английскому языку в образовательных учреждениях этой страны. Актуальность темы статьи состоит в наличии в научном сообществе бесспорного интереса к специфическому пути проникновения английского языка в образовательную систему страны жесткого исламского фундаментализма, языка-носителя враждебной для принимающей стороны идеологии и культуры. Цель и задача исследования – проследить вектор государственной политики Ирана в области обучения английскому языку, его статус и качество результатов обучения в период с 1979 по 2020 гг., а также отношение иранской общественности к этому вопросу. Теоретическая значимость исследования данной темы выражается в показе уникального характера проникновения и утверждения *глобализирующегося* английского языка

в противоположную культурно-конфессиональную среду. Практическая ценность настоящего исследования заключается в возможности практического использования иранского опыта внедрения глобализирующегося английского языка в образовательную систему страны с противоположными культурными и конфессиональными системами.

Ключевые слова: **языковая политика, обучение английскому языку, статус английского языка, двухуровневый режим, образовательная документация, отношение общества**

Актуальность исследования связана с тем, что период, последовавший после гибели премьер-министра Ирана Мирзы Таки Хана (Эмир Кабир), который активно и целенаправленно противостоял британскому влиянию на свою страну**,** был отмечен осознанием руководством Ирана стремительного развития процесса доминирования английского языка в функции транснационального коммуникативного средства. Кроме того, становилось все более очевидным, что английский язык прошел немалый путь превращения в общепризнанный язык научно-исследовательской сферы и крупного бизнеса в глобальных масштабах возрастающих масштабах, а впереди у него еще более впечатляющие перспективы [1–9]. После полного осознания этого факта высшим руководством Ирана английский в этой стране получил статус основного иностранного языка, хотя это же руководство в течение нескольких десятилетий последовательно и жестко рассматривает английский как «язык заклятых врагов» [2].

Более того, этот язык получил признание как инструмент прогресса [6, с. 2].

Цель и задача исследования – проследить вектор государственной политики Ирана в области английского языка, его статус и качество результатов обучения этому языку в период с 1979 по 2020 гг., а также отношение иранской общественности к этому вопросу.

Научная новизна данного исследования состоит в показе автором, каким образом несовместимый с фундаменталистским исламским обществом «враждебный» западный язык преодолевал препятствия на пути в это общество и его образовательную систему.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в том, что методы и приемы, использованные в нем, могут быть продуктивно применены в аналогичных работах.

Практическая полезность результатов данного исследования состоит в первую очередь в возможности успешного использования итогов анкетного опроса для выявления наличия мотивации и ее конкретного уровня в ситуации овладения неродным языком.

Событием, обусловившим первоначальные преференции для английского языка в Иране с последующим обретением им статуса основного иностранного языка в условиях глобализации, стало также учреждение в начале XX века (1908) Англо-персидской нефтяной компании. Это позволило создать предпосылки для ослабления позиций соперничающих с английским и раньше него утвердившимся в Иране французского , русского и немецкого языков.

Между тем все более зримым становился процесс превращения США в самую мощную и влиятельную мировую державу. Кроме того, на фоне развернувшейся деятельности Ирана по национализации ирано-британских предприятий нефтяной промышленности наметилось усиливающееся охлаждение отношений между Ираном и Великобританией. Приняв во внимание эти обстоятельства, руководство Ирана взяло курс на сближение с Америкой. Начало 50-х годов XX века в Иране было отмечено созданием первого официального образовательного учреждения под названием Ирано-американское общество, которое осуществляло обучение английскому языку. В учебных заведениях разных территорий страны прикомандированные из США преподаватели английского языка развернули деятельность сети методических семинаров с целью подготовки своих иранских коллег к преподаванию американского варианта английского языка в своей стране. На этом этапе в Иране стала активно внедряться Программа Фулбрайта, представляющая собой финансируемую Правительством США стипендиальную программу, созданную с целью укрепления культурно-академических связей между гражданами США и других странами, в рамках деятельности которой реализовалась также образовательная программа подготовки местной молодежи для учебы в американских образовательных учреждениях, Все это вместе было нацелено на интенсивное расширение практики обучения английскому как основному иностранному языку в школах Ирана [4; 8].

Нелегко преодолевая сопротивление местных религиозных фанатиков, английский язык стал утверждаться в этой стране благодаря своей широко признанной функции языкового средства реализации амбициозной задачи – модернизации (по сути, *вестернизации* по американской модели*)* экономически отставшего к этому времени Ирана. В число ключевых направлений ирано-американского сотрудничества была включена и образовательная сфера. В рамках программы сотрудничества нарастающее числа студентов иранских университетов переводилось в США для англоязычной учебы по их образовательным стандартам, планам и программам.

Центральным элементом языковой политики Ирана в рассматриваемый период был ориентир на билингвизм, в контексте которого обучение английскому как иностранному языку в общеобразовательных школах Ирана в период с 1934 по 1970-й год осуществлялось в течение последних 6 лет учебы. В последующий период добавился еще один год, в результате которого продолжительность обучения английскому языку в общеобразовательных школах составляет 7 лет [1].

Необходимо отметить, что иранские обучающиеся обнаруживали относительно высокую мотивацию к изучению английского языка. По свидетельству авторов использованных нами источников, при выборе иностранного языка свыше 90% контингента иранских школ отдали предпочтение английскому языку [8]. По мнению специалистов, стала формироваться своеобразная модель иранской идентичности, сочетающей *«исламско-иранскую и западную составляющие»* [7, с. 102]. Однако развивавшаяся тенденция вызывала тревогу у глубоко верующего большинства иранского общества, усмотревшего в ней угрозу потери исламской идентичности своего общества.

Поступательное движение указанной тенденции в языковой политике Ирана применительно к обучению английскому как основному иностранному языку столкнулось с изменившейся языковой средой в этой стране после Исламской революции 1979 года, основной ориентацией которой было изгнание из иранского общества идеологии *секуляризма*, тесно связанной с процессом *вестернизации* с полномасштабной заменой их ценностей исламскими ценностями, по мнению идеологов революции, подвергавшиеся деградации под влиянием модернизации Ирана при предыдущем режиме в стране.

Как и ожидалось, Исламская революция существенно подорвала социолингвистические позиции английского языка в Иране. Радикальным шагом Аятоллы Хомейни в этом направлении послужило закрытие всех образовательных учреждений, в которых осуществлялось обучение английскому языку, увольнение и фактическая высылка на родину англоязычного профессорско-преподавательского состава иранских университетов. Действовавшая учебно-методическая литература и программы обучения английскому языку были подвергнуты жесткой цензуре, по итогам которой из них были изъяты все элементы, отражающие признаки западной культуры.

На этом мероприятии очищение содержания и формы иранской системы образования от «чуждой идеологии» не завершилось. По указанию руководства страны местный состав преподавателей английского языка начал в срочном порядке разработать принципиально новые местные версии учебников английского языка, начисто лишенных каких-либо признаков пропаганды западной культурной парадигмы. По выражению С. Пайванди, в этот период «система образования Ирана прошла через процесс исламизации, который можно назвать процессом *демодернизации*» [5]. Новый режим ввел и систему раздельного обучения по гендерному признаку вместо функционировавшей системы совместного обучения. При этом в систему образования был внедрен набор определенных форм религиозной деятельности.

Активная, деятельная часть иранского общества, понимающая не только *модернизационную* роль, но и глобальные перспективы современного английского языка, нашла определенный способ смягчения создавшейся проблемы в англоязычной политике страны в условиях господства фундаменталистского режима и низкой результативности обучения английскому языку в общеобразовательных школах своей страны. В Иране один за другим начали открываться частные учреждения по обучению английскому языку в требуемом коммуникативном режиме. Это соответствовало усиливавшейся тенденции поощрения создания в стране индустрии туризма с поэтапным сворачиванием вредной нефтяной промышленности. Тем временем в неблагоприятных условиях Исламской революции английский язык незаметно осваивал иранское пространство через своеобразный компромисс с местным теократическим режимом. Это подтверждается функционированием в стране англоязычных телевизионных каналов, таких как *Press TV, Pars Today (IRIB) Service* и некоторых других, а также ряда газет на английском языке со своей идеологической направленностью [3].

Таким образом, после Исламской революции в Иранском обществе западным языкам (английскому языку в первую очередь) как носителям антиисламской идеологии предстояли сложные времена. Вместе с тем эксперты в области национальной политики в сфере обучения иностранным языкам свидетельствуют о том, что в таких условиях, судя по накопившемуся в мире опыту, закономерным является образование ощутимого разрыва между официальной государственной политикой в сфере обучения иностранным языкам, с одной стороны, и реальным отношением общества к вопросу о целесообразности введения конкретного иностранного языка в программы образовательных учреждений, с другой. Именно такую картину представила ситуация, сложившаяся в сфере обучения иностранным языкам в Иране по следам Исламской революции. Авторами одного из научных источников, используемых в данной статье, был проведен сопоставительный анализ языковой политики применительно к английскому языку и отношению иранского общества к обучению этому языку в условиях Исламской Республики Иран с изучением результатов обучения английскому языку [6]. Анализ характера и сущности языковой политики проводился на базе таких общегосударственных документов, как «Документ фундаментальной реформы в сфере образования» и «Национальная учебная программа Исламской Республики Иран» и официальных выступлений Аятоллы Хомейни по данному чувствительному и немаловажному вопросу. В целях выявления степени соответствия государственной политики и общественного мнения по рассматриваемой проблеме авторами был

проведен анкетный опрос 472 случайно отобранных студентов – выпускников иранских общеобразовательных школ.

По свидетельству авторов публикации, результаты проведенного анкетного опроса университетских студентов выявили следующую картину. Отношение иранских респондентов к английскому языку в целом оказалось положительным. Из предложенной альтернативы (английский язык) «нравится» и «ненавижу» большинство выбрало первый вариант ответа, и лишь небольшая группа опрошенных указала на второй. При этом любопытно, что на вопрос о том, есть ли польза от владения английским языком», почти все, в том числе не питающие к нему симпатии, ответили утвердительно, и лишь приблизительно 4,4% отдали предпочтение варианту «нет». Абсолютное большинство (свыше 90%) опрошенных университетских студентов признали владение английским языком профессиональным и образовательным преимуществом современного иранца.

Исходя из вышеизложенного, имеются достаточные основания заключить, что в условиях иранского общества отмечаются отчетливо выраженные расхождения между политикой исламского режима и общественным мнением о целесообразности распространения английского языка в стране через национальные образовательные системы разных уровней. При этом в первую очередь у иранской молодежи, а также современного иранского общества в целом отмечается стабильное осознание того, что в условиях глобализации только английский язык выполняет две ключевые функции планетарного масштаба: универсальное средство транснационального общения представителей разноязычных народов и языковое средство удовлетворения их инструментальных потребностей [6, с. 11].

Библиографический список / References

1. Bagheri H. *A profile of teaching English in pre-university schools of Sistan and Baluchestan Province: Problems and solutions* (Unpublished master's thesis). Shiraz University, Shiraz, Iran, 1994.
2. Borjian M. *English in post-revolutionary Iran*. Bristol, UK, 2013.
3. Khajavi Y., Abbasian R. English language teaching, national identity and globalization in Iran. *The case of public schools. International Journal of Humanities and Social Science*. 2011; № 1: 181–186.
4. Khatami Z. *English language instruction in Iran* (MA TESOL Collection, Paper 273). Available at: https://digi talcollections.sit.edu/ipp_collection-1977,/273/
5. Mahboob A. English as an Islamic language: A case study of Pakistani English. *World Englishes*. 2009; № 28: 175–189.
6. Paivandi *SEducation in the Islamic Republic of Iran and perspectives on democratic reforms*. Dubai, United Arab Emirates: Legatum Institute, 2012.
7. Rassouli1 A., Osam N. English Language Education Throughout Islamic Republic Reign in Iran: Government Policies and People's Attitudes**.** *SAGE*. 2019: 1–11.
8. Riazi A. The four language stages in the history of Iran. *Decolonization, globalization: Language-in-education policy and practice*. Clevedon, UK, 2005: 98–114).
9. Strain J.E. *New York State English Council. English language instruction in Iran*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse, 1971.
10. Tollefson J.W. *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London, England, 1991.

Статья поступила в редакцию 02.04.23

УДК 37.048.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-270-272

Alieva M.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology of Personal Development, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*

Daudova D.M., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology of Personal Development, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*

Akhmedpashayeva K.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology of Personal Development, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS. The article studies psychological and pedagogical characteristics of the process of professional self-determination of high school students. The authors consider the definition of "professional self-determination". The construction of career guidance work with children in educational organisations, especially in high schools, is an important work, because an illiterate organised process brings negative tendencies in society. The most important feature of this age is professional self-determination, which seems to be a necessary component of personal self-determination. Professional self-determination of high school students is a personally meaningful activity aimed at finding personal meaning in the chosen profession. The authors conclude that high school students' idea of themselves as a person is more developed than the idea of themselves as a professional.

Key words: **characteristics, process, professional self-determination, high school student, educational psychologist, school**

М.Б. Алиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*

Д.М. Даудова*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*

К.А. Ахмедпашаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: dinara.daudova@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Данная статья посвящена изучению психолого-педагогических характеристик процесса профессионального самоопределения старшеклассников. Авторы рассматривают дефиницию «профессиональное самоопределение». Построение профориентационной работы с детьми в образовательных организациях, особенно в старших классах, является важной работой, поскольку неграмотно организованный процесс привносит отрицательные тенденции в общество. Важнейшей особенностью данного возраста является профессиональное самоопределение, что представляется необходимой составляющей личностного самоопределения. Профессиональное самоопределение старшеклассников является личностно значимой деятельностью, направленной на поиск личностного смысла в выбираемой профессии. Авторы пришли к выводу, что представление о себе как о личности у старшеклассников более развито, чем представление о себе как о профессионале.

Ключевые слова: **характеристика, процесс, профессиональное самоопределение, старшеклассник, педагог-психолог, школа**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что выбор профессии очень важный шаг на пути каждого человека, поэтому старшекласснику необходима помощь и поддержка в данном вопросе. Выбирая профессию, старшеклассник опирается на множество факторов: престижность профессии, возможность последующего трудоустройства, рекомендации родителей, педагогов, друзей, а также на свои стремления: интересы, возможности, способности, субъективный опыт. Часто обучающиеся старших классов сталкиваются с противоречиями между выбором, предлагаемым извне, и своими личными предпочтениями. Поэтому очень важно в образовательных организациях проводить профориентационную работу. Она должна начинаться уже в дошкольном возрасте и продолжаться на протяжении всей школьной жизни. Формы данной работы должны быть различными и учитывать психолого-педагогические особенности детей, их интересы и потребности государства [1–8].

Цель данной статьи заключается в изучении психолого-педагогической характеристики процесса профессионального самоопределения у старшеклассников.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать понятие «профессиональное самоопределение» школьников, рассмотреть психолого-педагогические особенности этого возраста.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за старшеклассниками).

Научная новизна статьи определяется изучением понятия «профессиональное самоопределение» старшеклассников.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания о психолого-педагогических характеристиках процесса профессионального самоопределения у старшеклассников.

Практическая значимость заключается в изучении процесса профессионального самоопределения обучающихся 9-х и 11-х классов.

Повышается спрос на получение высшего образования как некий атрибут престижности, но при этом есть дефицит в квалифицированных рабочих из-за социальных стереотипов в обществе. Вследствие этого сегодня профессиональная мотивация носит чаще всего формальный характер, а молодые специалисты оказываются психологически не готовы к профессиональному труду, что пагубно влияет на самого человека и общество, в целом порождая социальные проблемы.

Таким образом, построение профориентационной работы с детьми в образовательных организациях, особенно в старших классах, является важной работой, поскольку неграмотно организованный процесс привносит отрицательные тенденции в общество. Для правильного выбора персонализированной профессиональной траектории старшекласснику необходимо ориентироваться в мире профессий, знать требования, предъявляемые к специалисту той или иной профессии, перспективы развития данной профессии, согласовывать профессиональную деятельность с личностными возможностями, умениями и, конечно же, наличие грамотного построения профориентационной работы в образовательных организациях как одного из направлений внешней государственной политики и поддержка близких в выборе будущей профессиональной деятельности. Работа занимает значимое место в жизни человека, поэтому от того, как он будет успешен в своей профессиональной деятельности и удовлетворён её результатами, будет зависеть благополучие его жизни и его семьи. Важно понимать, что выбор будущей профессии является очень важным шагом в жизни любого человека, поэтому нужно ответственно подходить к данному выбору и начинать изучать профессии с дошкольного возраста. У старшеклассников должно быть обширное представление о профессиях, т. к. именно после 9-го класса или 11-го класса обучающийся переходит в следующую образовательную организацию, где будет непосредственно получать профессию. И от того, насколько осознано он выберет учебное заведение для освоения профессии, будет зависеть его удовлетворённость или неудовлетворённость жизнью. Очень жаль, когда студент после 4-х лет обучения понимает, что ошибся в своём выборе, вследствие чего ему срочно нужно опять искать себя, своё дело. Некоторым это удаётся легко, некоторым чуть труднее, некоторые всю жизнь находятся в поиске профессии-мечты, а некоторые настолько потеряны, что просто плывут по течению жизни, просто существуют, а не живут. В результате чего необходимо в дошкольных образовательных организациях, а потом и в школах заниматься профориентационной деятельностью. Особое внимание стоит уделять педагогическому сопровождению самоопределения старшеклассников.

Профессиональное самоопределение старшеклассников возможно только совместно с грамотной работой педагога (психолога) по развитию обучающихся как будущих субъектов профессионального труда. Поскольку старшеклассник, который полностью предоставлен сам себе, не сможет сделать профессиональный выбор, для этого ему будет в помощь педагог (психолог), который не только выявит, но и заложит профессионально важные качества посредством воспитания.

Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей под профессиональным самоопределение понимают «определение своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в выполняемой работе, внесение коррективов в «вектор» профессионального становления личности» [3, с. 3].

С.Н. Чистякова выделяет несколько смыслов профессионального самоопределения:

– социально-педагогический смысл сводится к жизненной необходимости для каждого человека и реализуется по средствам специальный усилий со стороны общества и государства;

– психолого-педагогический смысл заключается в поэтапном решении личностных задач;

– индивидуально-психологический смысл профессионального самоопределения выражается в формировании смысловой основы отношений личности к атрибутам профессиональной деятельности и создании индивидуально-делового стиля [8, с. 11].

В нашей статье мы будем определять профессиональное самоопределение как процесс познания мира профессий и осознанный выбор профессионального пути на основе требований, специфики выбираемой профессии и знаний, субъективного опыта, личностных особенностей, способностей, возможностей, интересов человека.

Большое значение в профессиональном самоопределении играет роль информированности человека о мире профессий.

Е.А. Климов разработал классификацию профессий, в которой выделил типы, классы, отряды, группа профессий.

Первый ярус в классификаторе профессий составляют типы профессий:

– человек – человек: профессии, труд в которых направлен на человека (адвокат, арбитр, бортпроводник, врач, воспитатель, гид-переводчик, диспетчер, контролёр-кассир, официант, парикмахер, педагог, полицейский, продавец, секретарь, юрист и др.);

– человек – природа: профессии, труд в которых направлен на объекты живой природы (агроном, биохимик, ветеринарный врач, взрывник, вирусолог, животновод, зоолог, овощевод, палеоботаник, пчеловод, рыбовод, техник-геодезист, техник-океанолог, цитолог, эмблиолог и др.);

– человек – техника: профессии, труд в которых направлен на технические объекты (авиационный механик, бетонщик, водитель, инженер по горным работам, кровельщик, лесоруб, матрос, машинист, пилот, проходчик, слесарь-сантехник, стекольщик, столяр, такелажник, флотатор и др.);

– человек – знак: профессии, труд в которых направлен на обработку информации (архивист, аэрогеодезист, брокер, бухгалтер, делопроизводитель, картограф-составитель, логист, математик, монтажник связи, робототехник, специалист по информационным технологиям, стенографист, технический редактор, чертёжник, экономист и др.);

– человек – художественный образ: профессии, труд в которых направлен на художественные объекты или условия их создания (актёр, архитектор, визажист, декоратор-оформитель, дизайнер, культуролог, музыкант, певец, резчик по камню, режиссёр, фокусник, фотограф, художник, чеканщик художественных изделий, ювелир и др.) [4, с. 45].

Второй ярус в классификаторе профессий составляют классы профессий:

– преобразовательные профессии – класс профессий, которые связаны с активным изменением разного рода характеристик и состояний предмета труда (живописец по фарфору, лепщик архитектурных изделий, токарь и др.);

– гностические профессии – класс профессий, которые связаны с познавательным трудом (социолог, судебно-медицинский эксперт, искусствовед и др.);

– изыскательные профессии – класс профессий, которые связаны с изобретениями, поисками новых решений (биолог-исследователь, лётчик-наблюдатель рыбного хозяйства, селекционер и др.) [2, с. 85].

Третий ярус в классификаторе профессий составляют отряды профессий:

– ручные профессии – профессии ручного труда (кузнец, мясник, сапожник);

– механизированные профессии – профессии, в которых используются машины с ручным управлением (крановщик, оператор связи, швея и др.);

– автоматизированные профессии – профессии, связанные с применением автоматизированных и автоматических систем (оператор атомной станции, оператор инкубационных цехов, пивовар и др.);

– функциональные профессии – профессии, в которых преобладают функциональные орудия труда (акробат, дирижёр, танцор и др.) [2; 4].

Четвёртый ярус в классификаторе профессий составляют группы профессий:

– бытовые условия труда: профессии там, где работник трудится в обычных бытовых условиях (кондитер, лаборант, сборщик мебели и др.);

– особые требования профессии к моральным качествам субъекта труда: профессии, в которых от работника требуются повышенные моральные качества, т. к. он отвечает за здоровье, жизнь людей и материальные ценности (инженер по технике безопасности, психолог, следователь и др.);

– необычные условия труда, связанные с наличием факторов вредности для здоровья: профессии там, где работник выполняет свою работу в трудных и экстремальных условиях (водолаз, космонавт, шахтёр и др.);

– работа на открытом воздухе: профессии там, где работник выполняет свою работу на улице (инженер по электрооборудованию летательных аппаратов, монтажник стальных и железобетонных конструкций, пожарный и др.) [2; 4].

Данный классификатор поможет обучающемуся выбрать наиболее подходящую для себя профессию и более основательно познакомиться с ней. Но для этого ему обязательно нужен взрослый, которой способен в этом помочь, также немаловажно желание самого обучающегося по изучению мира профессий и готовность пробовать себя в той или иной профессии. Для этого должна быть обязательно создана профориентационная работа в образовательной организации, поддерживаемая государством.

Рассмотрим психологические особенности это возраста. Старшеклассники – это обучающиеся 9–11-х классов, возраст данных детей составляет 15–18 лет, т. е., согласно возрастной периодизации В.С. Мухиной, данный возраст является окончанием подросткового возраста и началом юности [6]. На наш взгляд, будет более правильным остановиться именно на периоде юности.

У человека в юношеском возрасте существует огромная потребность в объединении разных проявлений жизни своего «Я». Для этого человеку нужна сила,

энергия, которая способна помочь ему преодолеть самую большую противоречивость – наличие в жизни смерти. В этом человеку может помочь другой – друг. Друг – это тот, с которым человек может осознать своё «Я», с другом происходит «переживания энергии собственной интегрированности, плотности, реальности бытия собственного «Я» … друг даёт возможность пережить свою позицию как действительно существующую, реальную, которая задаёт направление в движении по жизни, осуществляющейся как индивидуальная судьба» [1, с. 573–574]. Друг в юношеском возрасте очень важен, он помогает посмотреть на себя со стороны, учит быть справедливым по отношению к собственному «Я». Дружба помогает познать себя через познание другого; уточнить и перестроить свои позиции; учит не изменять другого, а принять его таким, какой он есть; она имеет нравственную природу.

В старших классах происходит становление нравственного самосознания. В этот период формируется новый уровень морали – конвенциональный, что связано с развитием интеллекта. Юноши начинают понимать и обсуждать вопросы, которые волнуют взрослых, ищут на них ответы. Морально-нравственные вопросы становятся первыми в этом списке, пытаясь решить их, молодые люди обращаются к реальным, многообразным и сложным человеческим отношениям, литературе, культуре, искусству. Современные юноши и девушки не сильно отличаются от юношей и девушек, которые жили много веков назад, они более отрыты, самостоятельны, непредвзяты и смотрят смело на мир [7, с. 235–238].

Ведущим видом деятельности для школьников является учебно-профессиональная деятельность, но в старших классах умственная деятельность приобретает особое значение, становясь более эффективной и устойчивой.

В юности проявляются страстные желания (любовь, страсть к свободе, амбиции, алчность, ревность, завиться и др.) могут довлеть над провозглашёнными ценностными ориентациями. Старшие остаются значимыми людьми, общение со сверстниками становится исключительной ценностью, чаще всего в общении присутствует толерантность, но встречается и криминальная прослойка, которая подчиняется строгой иерархии. Важнейшей особенностью данного возраста является профессиональное самоопределение, что представляется необходимой составляющей личностного самоопределения. Старшие школьники оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он даст им с практической стороны, т. е. для будущего, поэтому в этом возрасте наблюдается разграничение интересов и предпочтений определённых предметов, которые необходимо для получения будущей профессии. Профессиональное самоопределение старшеклассников является личностно значимой деятельностью, направленное на поиск личностного смысла в выбираемой профессии, но также это и сфера деятельности педагога-психолога, ориентированная на информирование о мире профессий и на оказание ему поддержки в принятии решения по выбору профессии. В то же время профессиональное самоопределение старшеклассников представляет «процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ его самореализации, достигаемый благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей» [8].

Старшеклассники сосредотачиваются на профессиональном самоопределении. У них происходит отказ от подростковых фантазий по поводу будущей профессии, при выборе профессии они начинают оценивать не только свои интересы, но и уровень учебной подготовки, состояние здоровья, свои склонности, способности, возможности. В ранней юности профессиональное самоопределение становится центральным новообразованием, юноша начинает быть психологически готов к реальному поиску своего места в жизни и несение ответственности за свой выбор.

В выборе будущей профессии старшеклассник начинает ориентироваться не только на опыт взрослых, но и на свои приобретённые знания, взгляды, убеждения и субъективный опыт. Начинает развиваться нравственная устойчивость личности, такая личность способна сложить в сознании единую картину мира. Мир своей будущей профессии включает эмоциональные и когнитивные компоненты, т. е. важны не только знания о профессии, но и соответствие требований со стороны профессии интересам, особенностям, склонностям, возможностям старшеклассника.

Специфика формирования профессионального самоопределения старшеклассников зависит от ряда обстоятельств: от самого старшеклассника (его интересов, особенностей, склонностей, возможностей, знаний о мире профессии и др.); от родителей (от их участия или неучастия в выборе профессии, от их принятии и непринятии профессии ребёнка, от их возможности отучить на ту или иную профессию, просто от поддержки в вопросам профессионального самоопределения); от сверстников (от степени их влияния на товарища, от их интересов, социального статуса и др.); от педагогов-психологов (наличие или отсутствие профориентационной работы в школе и психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников); от общества (социальные стереотипы по поводу той или иной профессии, престиж профессии); от государства (поддержка со стороны государства по вопросу профессионального самоопределения на первых уровнях образования, востребованность в том или ином регионе страны тех или иных профессий). Все это очень важно в профессиональном самоопределении старшеклассника, и поэтому только грамотный союз всех субъектов данного процесса способен сделать выбор каждого школьника успешным. И быть направленным на благо себя, общества и государства.

Изучая психолого-педагогические особенности профессионального самоопределения старшеклассников, мы выяснили, что больше юношей определились с выбором своей будущей профессии, чем подростков; свою профессиональную жизнь большинство обучающихся 11 класса связывают с экономикой, организацией и управлением, обучающиеся 9 класса – с медициной; на выбор большинством юношей будущей профессии повлияла информированность о ней; у подростков – материальное благополучие; в 11 классе почти одинаковое количество ребят определились с выбором будущей профессии и находятся в кризисе выбора профессии, много подростков не определились со своим профессиональными планами; для юношей важнее престиж в профессиональной сфере, для подростков – материальное благополучие; важными ценностными ориентациями у 11 класса являются автономия, менеджмент, вызов; для обучающихся 9 классов – автономия, менеджмент, интеграция стилей жизни, респондентам неважна стабильность места жительства.

Таким образом, можно сделать выводы, что представление о себе как о личности у старшеклассников более развито, чем представление о себе как о профессионале. Это обусловлено тем, что одни знают о себе больше, чем другие; одни больше понимают, что хотят, и уже выбирают те учебные предметы, которые им нужны для будущей профессии; некоторые уже начинают пробовать себя в будущей профессии или хотя бы пытаются окунуться в атмосферу данной профессии; какие-то ребята склонны желаемое выдавать за действительное; кто-то пытается уйти из-под опеки родителей и др. Выбор профессии, как и сами профессии, у всех разнообразен. И каждый по-разному приходит к своей профессии.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология:* учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2012.
2. Газарян С.С. *Стратегия выбора*. Москва: Московский рабочий, 1981.
3. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального самоопределения в ранней юности:* учебное пособие. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2008.
4. Климов Е.А. *Как выбирать профессию:* книга для учащихся старших классов средней школы. Москва: Просвещение, 1990.
5. Митина Л.М. *Психологическое сопровождение выбора профессии*: научно-методическое пособие. Москва: МПСИ «Флинта», 2003.
6. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития*: учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2012.
7. Немов Р.С. Психология: в 3 т. *Психология образования:* учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2007, Книга 2.
8. Чистякова С.Н. *Педагогическое сопровождение самоопределения школьников*: методическое пособие. Москва: Академия, 2014.

References

1. Abramova G.S. *Vozrastnaya psihologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2012.
2. Gazaryan S.S. *Strategiya vybora.* Moskva: Moskovskij rabochij, 1981.
3. Zeer `E.F. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti:* uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2008.
4. Klimov E.A. *Kak vybirat' professiyu:* kniga dlya uchaschihsya starshih klassov srednej shkoly. Moskva: Prosveschenie, 1990.
5. Mitina L.M. *Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: MPSI «Flinta», 2003.
6. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya*: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2012.
7. Nemov R.S. Psihologiya: v 3 t. *Psihologiya obrazovaniya:* uchebnik dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr «VLADOS», 2007, Kniga 2.
8. Chistyakova S.N. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya shkol'nikov*: metodicheskoe posobie. Moskva: Akademiya, 2014.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-273-275

Aliphanova F.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Modern Pedagogy, Lifelong Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru*
Kvitkovskaya A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Modern Pedagogy, Lifelong Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: eangelina@yandex.ru*

MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF SENIOR SCHOOL STUDENTS IN CONTINUITY OF SECONDARY GENERAL AND HIGHER EDUCATION. The article analyzes pedagogical technologies for managing the development of self-organization of high school students in the context of the continuity of secondary general and higher education. Several vectors of work are considered that are relevant for the observance of the principle of continuity within the framework of basic general education for the transition to environmentally friendly education at the university. Technologies for stimulating the development of personality self-organization processes in the conditions of continuity of education are presented: the use of pedagogical technology "time management" using mind maps, a diary and a portfolio, the use of subjectivity, management of self-organization processes, etc. The pedagogical technology "time management", which implies the development of self-organization of high school students in conditions of continuity of secondary general and higher education, proves its effectiveness at the level of development of self-organization and in relation to the development of a value attitude to learning and life.

Key words: **self-organization, high school student, student, secondary general education, higher education**

Ф.Н. Алипханова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: fatima2365@mail.ru*
А.А. Квитковская, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: eangelina@yandex.ru*

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ САМООРГАНИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы педагогические технологии управления развитием самоорганизации старшеклассников в условиях преемственности среднего общего и высшего образования. Рассмотрено несколько векторов работы, которые актуальны для соблюдения принципа преемственности в рамках основного общего образования для перехода к экологичному обучению в вузе. Представлены технологии стимулирования развития процессов самоорганизации личности в условиях преемственности образования: применение педагогической технологии «тайм-менеджмент» с использованием интеллект-карт, ежедневника и портфолио; субъектности, управление процессами самоорганизации и т. д. Педагогическая технология «тайм-менеджмент», подразумевающая развитие самоорганизации старшеклассников в условиях преемственности среднего общего и высшего образования, доказывает свою эффективность на уровне развития самоорганизации и в отношении развития ценностного отношения к учебе и жизни.

Ключевые слова: **самоорганизация, старшеклассник, школьник, среднее общее образование, высшего образования**

Современные реалии общества требуют от человека высокой степени автономности в личностном аспекте. Преобладающим и актуальным свойством автономной личности является самоорганизация. Данное понятие подразумевает консолидацию различных личностных функциональных компонентов: целеполагание, планирование, волевой самоконтроль, фиксация, коррекция и рефлексия. Исходя из данного положения, важно комплексно подходить к развитию самоорганизации.

В современных условиях преемственности среднего общего и высшего образования оказывается востребованной система педагогического управления развитием самоорганизации школьников с технологическим обеспечением, которое отвечает, с одной стороны, запросам вузов к абитуриентам, а с другой – возможностям старшеклассников.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса управления развитием самоорганизации старшеклассников в условиях преемственности среднего общего и высшего образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: проанализировать педагогические проблемы и содержание процесса развития самоорганизации обучающихся; проанализировать педагогический опыт и методологию адаптации обучающихся от среднего общего к высшему образованию; определить основные условия обеспечения преемственности среднего общего и высшего образования.

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

Научная новизна статьи состоит в изучении процесса управления развитием самоорганизации старшеклассников в условиях преемственности среднего общего и высшего образования.

Теоретическая значимость статьи состоит в анализе педагогических проблем и содержания процесса развития самоорганизации обучающихся, педагогического опыта и методологии адаптации обучающихся от среднего общего к высшему образованию.

Практическая значимость состоит в определении основных условий обеспечения преемственности среднего общего и высшего образования.

Понятие самоорганизации в науке включает ряд составных категорий, среди которых – личностные особенности, позиция субъекта, конкретные технические приемы, проявляемые в деятельности для оптимизации ее процесса в различных сферах, сочетание элементов сознания, позволяющих накапливать умения. В рамках принципа преемственности знания, полученные на этапе общего образования, необходимо углублять и расширять как на уровне наполненности знаний, так и в отношении форм и методов работы в рамках определённого предмета, на уровне применения полученных знаний в прикладной деятельности, что подразумевает успешность преемственности среднего общего и высшего образования.

В контексте управления самоорганизацией студентов У.А. Терещенко подчеркивает тот факт, что преемственность образования на этапе перехода от общего образования к образованию в рамках среднего общего или высшего образования, на этапе подготовки к ЕГЭ и вступительным экзаменам включает следующие компоненты:

– эмоциональный;
– распределение времени в ограниченном временном пространстве;
– личностные ограничения (особенности характера, социальные обстоятельства и т. д.) [1].

Автор подчеркивает, что педагогу необходимо уходить от позиции контролера и транслятора готовой информации в сторону фигуры – помогающей, направляющей, организующей и координирующий. Такие условия создают в образовательном процессе условия для становления субъектности обучающихся, развития процессов самоорганизации.

В этом случае обучающийся способен выстроить самостоятельную образовательную траекторию, пополнять знания на основе собственного анализа научной работы (что требует специальных умений), увидеть задачи и стремиться к их решению и т. д. Полученные навыки самоорганизации и осознанной авторской постановки образовательной траектории, достижение поставленных целей и задач способствуют личностному росту, формируют особенности деятельности личности, мировоззренческую позицию обучающегося [2].

Как отмечалось выше, У.А. Терещенко предлагает обучающимся использовать приемы самоорганизации уже в школе для того, чтобы в условиях преемственности образования, «выйти» на этап высшего образования готовым к эффективной учебной деятельности. Кроме того, каждый прием способствует формированию личностных качеств, которые обеспечивают успешность деятельности. Это, в свою очередь, делает учебный процесс старшеклассников и студентов осмысленным, ценностно-ориентированным.

Еще один прием – оценка своих целей по оценке SMART-критериев. Здесь обучающийся анализирует свою цель по ряду критериев: достижимость, соотносимость по времени, конкретность и др. Данный метод, прежде всего, помогает развитию аккуратности, исполнительности, ответственности, самоконтроля.

Еще один вариант приема – планирование с составлением списка задач на каждый день. Предполагается, что задачи будут последовательно или непоследовательно выполняться с отметкой их выполнения. Здесь формируется такие качества, как аккуратность, целеустремленность, ответственность, эффективность в делах и т. д.

Помимо приемов самоорганизации, предложенных авторами, используются такие как:

– акцент на цели деятельности, разработка этапов достижения целей; планирование на различные временные периоды, ведение ежедневника; выра-

ботка приемов быстрого реагирования, различные технологии в работе с собственным временем;

– выработка собственной схемы выступления на занятиях/на сцене; учет личностных, физиологических особенностей, делегирование; организация пространства собственной деятельности и т. д.

Н.В. Крапотина рассматривает процессы самоорганизации обучающихся при подготовке к экзаменам, делая акцент на психологической составляющей подготовки [3]. Автор использует программу психолого-педагогических мероприятий для выпускников при подготовке к экзаменам, прорабатывая такие области, как обучение навыкам саморегуляции, самоконтроля; повышение уверенности в себе, в своих силах при сдаче экзаменов.

Схема работы по самоорганизации включает такие компоненты, как:

1. Предоставление информации об особенностях протекания познавательных процессов, саморегуляции, самоконтроля, эмоциях, социальных компонентах взаимодействия, ценностных и смысловых ориентирах.

2. Обучения техникам самоконтроля, саморегуляции, мобилизации, снижения тревожности, отработка поведенческих реакций, потенциально используемых на экзамене.

3. Развитие познавательных процессов, внимания интеллектуальных способностей, волевых процессов, мотивации и т. д.

4. Работа с эмоциональной сферой: экологичное выражение эмоций, снижение тревожности, работа со стрессом, идентификация собственных эмоций.

На занятиях используются различные формы организации образовательного процесса: тренинги, групповые дискуссии, игры, медитация, анкетирование, мини-лекции, просмотр фильмов с последующим обсуждением, проектная деятельность, сочинения, дискуссии, консультации и т. д.

Наполненность занятий включает следующие аспекты: подготовка к экзаменам, работа по самоорганизации, работа с ценностно-мотивационной сферой, работа по профориентации, снятие эмоционального напряжения, работа с собственными ресурсами и рисками.

Д.А. Данилов в своем исследовании анализирует аспекты самоорганизации в учебной деятельности, которая является дополнительным, не основным предметом работы в школе и в учреждениях среднего общего и высшего образования. Процессы самоорганизации не всегда в полной мере воплощаются в работе с обучающимися [4]. При этом образовательная организация – достаточно удобное место для создания условий развития самоорганизации у обучающихся. Социальное пространство учебного заведения позволяет использовать ресурсы учебного процесса и воспитательной деятельности для формирования и развития навыков самоорганизации в этом пространстве.

Для развития самоорганизации обучающихся важное значение отводится таким формам и инструментам педагогического сопровождения, как:

– проектно-исследовательская и поисково-творческая деятельность, которая может быть реализована как в рамках аудиторных занятий, так и за ее пределами;

– проведение различных индивидуальных и групповых бесед, а также профессиональных консультаций и тренингов, способствующих формированию дополнительных способов мышления и видения ситуации;

– социально-психологические тренинги, а также различные имитационные и деловые игры, которые формируют деловой образ мышления [5].

Анализ современного опыта педагогического сопровождения позволяет определить, что его эффективность зависит не только от применяемых различных форм и методов обучения, но и от уровня, набора личностных и профессиональной компетентности самих преподавателей. В зависимости от своего уровня преподаватель может использовать один из трёх видов сопровождения: технологическое, тактическое или стратегическое. Применение технологического типа обучающего сопровождения предполагает, что преподаватель находит конкретные прикладные способы и формы, которые позволяют развивать у обучающихся самоорганизацию. Применение тактического типа обучающего сопровождения предполагает, что преподаватель формирует и в последующем реализует программу, которая затрагивает большинство сфер жизнедеятельности обучающихся. При этом, реализуя стратегический тип обучающего сопровождения, преподаватель осуществляет анализ как продуктов учебной деятельности, так и познавательно-трудовой, что впоследствии позволяет сформировать более развёрнутую и обширную обучающую программу.

По мнению Д.А. Данилова, реализация концепции самоорганизации в учебном процессе должна выстраиваться на принципах самоучения, что предполагает возможность самостоятельного формирования ключевых познавательных целей, и это способствует самостоятельному обучению с минимальным участием преподавателя. По мнению автора, именно такая модель взаимодействия в процессе обучения является идеальной. Для реализации такого подхода можно использовать такие формы обучения, как проблемные лекции, проектную деятельность и различный дидактический материал для самообучения. В основе организации образовательного процесса находится самостоятельность обучающегося в вопросах поиска ответов и решений на сформированные учебные проблемы [4].

Еще одним эффективным в отношении развития самоорганизации является метод модульного обучения. Данный вид обучения предполагает несколько этапов: формулировка целей, разделение материала на компоненты с выделением в каждом из них базовых основ усвоения и более широкий – элективный уровень усвоения содержания учебного материала.

Модульно-проективная технология позволяет обучающемуся самому управлять организацией и содержанием учебно-познавательного процесса, т. е. интенсифицировать самостоятельную творческую работу.

Достаточно эффективной в отношении развития самоорганизации является технология «тайм-менеджмент», позволяющая использовать невосполнимое время в соответствии с личными и учебными целями и ценностями.

Интеллект-карты позволяют представлять информацию в виде схемы, требующей минимального времени и психофизиологических ресурсов для ее анализа и понимания. Область применения интеллект-карт:

– подготовка к публичному выступлению, семинару, докладу на конференции, проведению презентации и т. п.;

– подготовка к экзаменам, зачетам, контрольным и самостоятельным работам;

– решение нестандартных учебных задач;

– планирование проектной деятельности;

– планирование личного времени, ресурсов;

– постановка основных целей и оформление способов их достижения. В условиях реализации педагогической технологии «тайм-менеджмент» интеллект-карта используется для планирования и целеполагания.

Еще одним эффективным в отношении развития самоорганизации инструментарием является ежедневник. Ежедневник предназначен для максимально эффективного планирования и фиксирования намеченных задач, которые по ходу их реализации планомерно вычёркиваются. Ежедневник является простым, доступным инструментом, помогающим осуществлять управление временем, применяя его как можно эффективнее.

Следующим эффективным инструментарием в развитии самоорганизации является портфолио. Основная цель формирования портфолио – накопление личных достижений обучающихся. Портфолио может состоять из различной документации, например, грамот и благодарственных писем. Однако также возможно формирование портфолио и другими ценными для обучающегося достижениями. В портфолио можно заносить все достижения, которые представляют ценность и усиливают мотивацию к дальнейшим достижениям. В таком случае в список могут входить успехи из различных сфер жизни обучающегося (образовательные, личностные, социальные и др. достижения). Данный инструментарий помогает проанализировать уровень собственного личностного развития и дает возможность определить основные ориентиры в деятельности. Портфолио играет важную роль в развитии самоорганизации, так как анализ и оценка собственных достижений повышает уровень мотивации и желание дальнейшего саморазвития.

Д.А. Данилов отмечает, что технологии актуализации процессов самоорганизации обучающихся включает ряд компонентов:

– принятие и представление обучающегося как субъекта образовательной деятельности;

– обязательное целевое планирование, организация собственной деятельности обучающихся, воплощение целей в жизнь, рефлексия по результатам деятельности, анализ результатов с купированием ошибок;

– предоставление материала с помощью эвристических, исследовательских методов, методов проблемного обучения;

– применение учебного материала, ориентированного на зону ближайшего развития обучающегося с опережением для дальнейшего стремления к развитию;

– поощрение творческой деятельности обучающихся и т. д.

Таким образом, педагогическая система управления развитием самоорганизации старшеклассников в условиях преемственности среднего общего и высшего образования может осуществляться при использовании различных педагогических технологий. Одной из наиболее эффективных технологий управления развитием самоорганизации старшеклассников является педагогическая технология «тайм-менеджмент». В условиях реализации данной технологии для повышения эффективности развития самоорганизации в учебно-познавательной деятельности может быть использован дополнительный инструментарий. К такому инструментарию можно отнести интеллект-карты, ежедневник, портфолио.

Библиографический список

1. Терещенко У.А. *Технология подготовки старшеклассников к единому государственному экзамену как условие развития ключевых компетенций.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2016.
2. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения.* Москва: Akademia, 2005.
3. Крапотина Н.В. Организация психолого-педагогического сопровождения выпускников в период подготовки к единому государственному экзамену. *Педагогика и психология как ресурс развития современного общества*: материалы Международной научно-практической конференции. Рязань, 2010.

4. Данилов Д.А., Корнилова А.Г. Педагогическое сопровождение самоорганизации студентов в учебной деятельности. *Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития*: сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. Волгоград, 2015; № 2: 138–141.
5. Олпорт Г. Становление: основные положения психологии личности. *Становление личности. Избранные труды*. Москва: Смысл, 2002: 166–216.

References

1. Tereschenko U.A. *Tehnologiya podgotovki starsheklassnikov k edinomu gosudarstvennomu `ekzamenu kak uslovie razvitiya klyuchevyh kompetencij.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2016.
2. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya.* Moskva: Akademia, 2005.
3. Krapotina N.V. Organizaciya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya vypusknikov v period podgotovki k edinomu gosudarstvennomu `ekzamenu. *Pedagogika i psihologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obschestva*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ryazan', 2010.
4. Danilov D.A., Kornilova A.G. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoorganizacii studentov v uchebnoj deyatel'nosti. *Pedagogika i psihologiya: tendencii i perspektivy razvitiya*: sbornik nauchnyh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd, 2015; № 2: 138-141.
5. Olport G. Stanovlenie: osnovnye polozheniya psihologii lichnosti. *Stanovlenie lichnosti. Izbrannye trudy*. Moskva: Smysl, 2002: 166-216.

Статья поступила в редакцию 01.04.23

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-275-277

Dubrov A.A., *teacher, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Dubrov.AA@rea.ru*
Glazkova G.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Dubrov.AA@rea.ru*

FACTORS OF EFFECTIVE INCLUSIVE EDUCATION. To ensure an effective inclusive educational process, specialists are needed who initially accept a new system of values; who possess modern methods of inclusive education, upbringing and socialization of students with different educational needs. The article presents the main factors for ensuring effective inclusive education: identifying the educational needs of students, providing quality education taking into account educational needs through the use of various strategies and approaches; implementing effective management of an educational organization taking into account the understanding and acceptance by the teaching staff of the conceptual foundations of inclusion. The article concludes that in order to provide quality education to students, teachers have to identify the educational needs of all students, model the components and organizational and substantive support of an inclusive educational environment, develop and implement practice-oriented inclusive technologies.

Key words: **inclusive education, teachers, effective leadership, targeted interventions, students with special educational needs**

А.А. Дубров*, преп., Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: Dubrov.AA@rea.ru*
Г.Б. Глазкова*, канд. пед. наук, доц., Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: Dubrov.AA@rea.ru*

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для обеспечения эффективного инклюзивного образовательного процесса необходимы специалисты, изначально принимающие новую систему ценностей; владеющие современными методиками инклюзивного обучения, воспитания и социализации обучающихся с различными образовательными потребностями. В данной статье представлены основные факторы обеспечения эффективного инклюзивного образования: выявление образовательных потребностей учащихся, обеспечение качественного обучения с учетом образовательных потребностей посредством применения различных стратегий и подходов; осуществление эффективного руководства образовательной организацией с учетом понимания и принятия педагогическим коллективом концептуальных основ инклюзии. В статье делается вывод о том, что для предоставления качественного образования учащимся преподавателям необходимо выявлять образовательные потребности всех обучающихся, моделировать компоненты и организационно-содержательное обеспечение инклюзивной образовательной среды, разрабатывать и внедрять практико-ориентированные инклюзивные технологии.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, преподаватели, эффективное руководство, целевые вмешательства, учащиеся с особыми образовательными потребностями**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что эффективность инклюзивного образования как одного из важнейших направлений развития Российской системы образования, направленного на поддержку и поощрение разнообразия среди всех обучающихся, напрямую зависит от профессиональной компетентности преподавателей [1–8]. Актуальность определяется необходимостью преодоления противоречий между ратификацией государством инклюзивного образования в России [4], с одной стороны, и состоянием практики его реализации в образовательных организациях, с другой; между необходимостью повышения эффективности инклюзивного образования для обучающихся с различными образовательными потребностями, с одной стороны, и недостаточной разработанностью методологии инклюзивного образования, с другой; между декларированием государством обеспечения подготовки компетентностных педагогических работников в области обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью, с одной стороны, и неготовностью многих преподавателей общего образования эффективно работать с указанной категорией обучающихся, с другой.

Современная проблематика реализации инклюзивного образования: трудности педагогического состава в понимании инклюзии и реализации инклюзивных технологий в обучении детей и молодежи [2; 3]. Специалисты отмечают необходимость обновления содержания, методов и технологий подготовки будущих педагогических работников с учетом тенденций инклюзивного образования; включение в содержание курсов повышения квалификации для действующих преподавателей инклюзивных дисциплин (современный методико-практический материал для работы с лицами с ОВЗ и/или инвалидностью в инклюзивной образовательной среде) [1].

Цель статьи: определение основных факторов инклюзивного образования для обеспечения качественного образования для каждого ученика, в том числе ученика с ОВЗ.

Задачи исследования:

– проанализировать международный и отечественный опыт профессионального сообщества в сфере инклюзивного образования;

– определить факторы, которые обеспечивают качественное образование всех учащихся в инклюзивном образовательном пространстве.

Методы исследования: анализ нормативно правовой документации и научно-методической литературы, собственный педагогический опыт, обобщение и формулирование выводов.

Научная новизна статьи: выявление основных факторов эффективного обеспечения качественного образования для всех обучающихся, в том числе для лиц с ОВЗ и/или инвалидностью в инклюзивной образовательной среде. Теоретическая значимость представлена в детальном рассмотрении основополагающих аспектов научно-методического обеспечения инклюзивного образования для эффективной профессиональной деятельности преподавателей в условиях современной образовательной организации. Практическая значимость: использование выявленных факторов в инклюзивной образовательной среде будет способствовать лучшему овладению обучающими, как учениками с ОВЗ, так и их нормо-сверстниками, теоретико-практическими знаниями, эффективному взаимодействию и воспитанию толерантности и гуманизма, повышению уровня психофизического здоровья.

Для эффективной и качественной преподавательской деятельности специалистам в сфере инклюзивного образования необходимо:

– выявлять образовательные потребности как учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью (особые образовательные потребности с учетом ограничений в здоровье), так и здоровых нормо-сверстников (общие образовательные потребности);

– обеспечивать качественное обучение с учетом образовательных потребностей как в образовательном процессе, так и в сфере коммуникаций уча-

щихся (компетентно использовать и интегрировать целевые вмешательства и вовлечение родителей);

– осуществлять эффективное руководство образовательной организацией с учетом понимания и принятия педагогическим коллективом концептуальных основ инклюзии, внедрения успешных инклюзивных стратегий управления и эффективных практик.

Первый вопрос для рассмотрения: как понимают преподаватели образовательные потребности своих учеников?

В документе «Обзор доказательств: Особые образовательные потребности в обычных школах» специалисты отмечают основные факторы понимания образовательных потребностей обучающихся [8]:

1. Понимание проблемы ученика в обучении не как нечто, в чем виноват ребенок, а как признак необходимости определенных изменений в биоэкологической среде ученика.

Согласно Биоэкологической теории человеческого развития Бронфенбреннера, на развитие и обучение детей, в том числе детей с ОВЗ, влияет биоэкологическая среда [5]:

– личностные характеристики людей, вовлеченных в деятельность и взаимодействие, стимулируют развитие индивида и влияют на его развитие (школьный дух включения, поддержка сверстниками детей с особыми образовательными потребностями и понимание существующих у них препятствий в обучении);

– окружающая среда как микросистема (дом, класс, игровая площадка, секции и кружки по интересам, поддержка позитивного поведения), где повседневные практики проходят в окружении ученика, лицом к лицу;

– мезосистема как соединение микросред биоэкологической среды ученика, создает мезосистемный контекст ученика (в школе, принимающей разнообразие, присутствует поддержка преподавателей, персонала, внешних специалистов и родителей при выявлении образовательных потребностей для обеспечения качественного образования);

– экзосистема (роль руководства в школе, встречи представителей, преподавателей школы, координаторов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями для принятия инклюзивной школьной политики);

– макросистема (законодательство, культурные нормы общества, поддерживающие концепцию инклюзии).

2. Роль преподавателей заключается не в диагностике состояния здоровья ученика (ограниченных возможностей здоровья), а скорее, в определении, что требуется ученику для эффективного обучения.

Одна группа обучающихся достигнет хороших образовательных успехов с помощью применения учителями универсальных подходов к обучению, другая – с помощью более целенаправленных вмешательств, третья группа учеников, имеющих более сложную вариацию барьеров для обучения, – только с комплексной помощью других специалистов [8].

3. Взаимодействие учителей и родителей: позитивные отношения создают сотрудничество различных видов опыта и знаний, полученных в различных условиях (дома или в школе). Хотя дети, скорее всего, будут вести себя по-разному дома и в школе, знание природы этих различий может быть полезным для понимания того, что, возможно, потребуется изменить в школьной среде.

Развивая тему эффективности инклюзивного образования для поддержки оптимального развития учащихся, специалисты отмечают, что отправной точкой планирования уроков для учеников с ООП должно быть сосредоточение внимания на эффективном обучении, а не на индивидуальных потребностях, поскольку эффективные стратегии и подходы к обучению работают повсеместно для поддержки обучения всех детей. Понимание индивидуальных потребностей затем используется для корректировки преподавания с целью улучшения результатов обучения в соответствии с потребностями подгрупп и отдельных учеников. В своем мета-анализе исследований Митчелл (2014) представляет 27 стратегий эффективного обучения, применимых ко всем учащимся, эффективных для детей с ООП и в инклюзивном образовании. Стоит отметить следующие стратегии (табл. 1).

Включение учителем в образовательный процесс различных стратегий эффективного обучения будет способствовать не только повышению качества обучения, но и воспитанию дисциплины, толерантности, коллективизма у обучающихся.

Учителя могут моделировать действия, задавать тон для позитивных взаимодействий между учителем и учениками, между учениками и учебными материалами; манипулировать особенностями окружения класса и времени так, чтобы это соответствовало их индивидуальным особенностям, это позволит всем ученикам добиться прогресса в учебе.

Существует необходимость дифференцировать преподавание, чтобы поддержать обучение всех учеников: планирование для большинства учащихся, небольших групп учащихся с общими слабыми местами и для небольшого числа учащихся с индивидуальными потребностями.

Когда же прогресс в обучении отдельного ученика продолжает оставаться ниже ожидаемых результатов, то, согласно Кодексу правил практики с особыми образовательными потребностями и инвалидностью (Англия, 2015), для обеспечения высококачественного образования необходимо ориентироваться на «слабые места» указанной категории учеников [7] и применять подход «раннего действия». Данный подход включает три этапа:

Таблица 1

Стратегии эффективного обучения

№ п/п	Стратегии
1.	Совместное групповое обучение: помогайте учащимся учиться друг у друга
2.	Наставничество и влияние со стороны сверстников: используйте сверстников для обучения и поддержки друг друга
3.	Обучение социальным навыкам: научить позитивному взаимодействию с другими
4.	Совместное обучение: станьте эффективным командным игроком
5.	Участие и поддержка родителей: Уважайте права, навыки и потребности семей
6.	Инструкция по когнитивной стратегии: обучайте учащихся способам мышления
7.	Стратегии запоминания: помогите учащимся запомнить важную информацию
8.	Обзор и практика: практика делает совершенным
9.	Поведенческие подходы: контролируйте предпосылки и последствия для изменения поведения
10.	Функциональная поведенческая оценка: измените проблемное поведение, изменив его предпосылки и последствия
11.	Прямое указание: сделайте урок хорошо структурированным, быстрым и успешным
12.	Формирующая оценка и обратная связь: регулярно проверяйте и информируйте учащихся об их успехах
13.	Вспомогательные технологии: повышение навыков учащихся
14.	Расширяющая и альтернативная коммуникация: используйте все средства для развития навыков общения
15.	Качество физической среды в помещении: обеспечить физическую среду, которая позволяет учиться
16.	Универсальный дизайн обучения: обеспечить, чтобы все учащиеся имели доступ ко всем аспектам обучения
17.	Ответ на вмешательство: используйте градацию вмешательств, чтобы учитывать степень индивидуальных потребностей
18.	Климат в классе: создайте безопасную, позитивную и мотивирующую обстановку в классе
19.	Общешкольные стратегии: создать многоуровневую систему для предотвращения или минимизации проблемного поведения
20.	Межведомственное сотрудничество: переход от фрагментированных услуг к скоординированным
21.	Инклюзивное образование: адаптировать программу занятий для всех учащихся

– обеспечение «высококачественного преподавания, дифференцированного для ученика»;

– сбор учителем и координатором по ООП информации его успехов (высококачественную и формирующую оценку с использованием оценок внешних специалистов), совместное обсуждение результатов мониторинга с учеником и его родителями;

– определение «желаемых результатов», включая ожидаемый прогресс, пожелания ученика и родителей; что позволит определить необходимую поддержку посредством адаптации основного предложения школы или дополнительных вмешательств и мер поддержки. Затем коллектив специалистов применяет разработанные меры по устранению барьеров обучения этого ученика и внедрению эффективного специального образовательного обеспечения.

Данный цикл включает в себя четыре части: оценка; планирование; выполнение; обзор, в ходе которого предыдущие решения и действия пересматриваются, уточняются с учетом растущего понимания потребностей ученика и того, что помогает ему добиваться хорошего прогресса и результатов. Рассматривая влияние экзосистемы (роль руководителя школы и координатора по ООП) на эффективность инклюзивного образования, специалисты отмечают, что в Кодексе правил (Def, 2015) представлено четкое руководство работой координаторов с ООП, но мало упоминаний о роли в этом процессе руководителя школы [7]. Тем актуальнее обзор Cobb (2015), где на основании 19 исследований обобщены данные о роли школьного руководителя в эффективном предоставлении инклюзивного образования, что расширяет модель инклюзивного школьного руководства: видение, приверженность, коммуникация и сотрудничество [6]. Автор разработал типологию ролей, которые выполняют руководители, обеспечивая инклюзивное образование (табл. 2).

Таблица 2

Типология ролей директоров школ, принимающих разнообразие

Роли	Три домена		
	Реализация инклюзивной программы	Сотрудничество с персоналом	Участие родителей
Провидец	моделирует позитивные установки в отношении инклюзивности; сообщает об ожиданиях относительно инклюзивных методов преподавания	пропагандирует веру в инклюзивность, воспитывая команду сотрудников, создает общее видение инклюзии; совместное принятие решений; предлагает конструктивную обратную связь и наставничество.	[0/19]
Адвокат	консультирует по финансовым и людским ресурсам для высококачественного инклюзивного образования	[0/19 исследований]	[0/19]
Переводчик	интерпретация эффективной практики; местной и нац. политики в отношении ООП и/или инвалидности и инклюзии	[0/19 исследований]	объясняет законы родителям
Организатор	организует расход бюджета для обеспечения инклюзии; профессиональное развитие вокруг инклюзии	обеспечивает доступ к специалистам; создает команды, выделяет бюджет, набирает персонал; позволяет сотрудникам встречаться для совместного планирования	отвечает материально-техническим потребностям
Партнер	[0/19 исследований]	партнерские отношения с персоналом, родителями; практики сотрудничества (обсуждение, командное планирование, совместное принятие решений);	обсуждение родителей их точки зрения
Тренер	[0/19 исследований]	стимулирует сотрудничество персонала, выступая с рекомендациями по вопросам инклюзии; формирование инклюзивного отношения в группе, наставничество	[0/19]
Конфликтный арбитр	[0/19 исследований]	осознает конфликт и напряженности; обеспечивает ясность ролей и обязанностей; вовлекает учителей в принятие решений	[0/19]

Типология предложена в качестве основы для поддержки подготовки руководителей в данной сфере. Типология Кобба основана на североамериканских образовательных контекстах, однако в отношении ООП ключевое сходство (право быть включенным и право на равное отношение к себе) является ключевыми элементами законодательства и политики разных стран. Высококачественное обучение для учащихся с ООП и/или ОВЗ твердо основано на стратегиях, которые либо уже будут в репертуаре каждого учителя основной школы, либо которые могут быть относительно легко добавленным к нему. По сравнению с обучением других учеников аналогичного возраста, эффективное обучение учеников с ООП и/или ОВЗ требует атмосферы позитивного взаимодействия между учителями и учениками и среди сверстников; дополнительного обучения; использования различных стратегий и вмешательств. Решения учителя о том, какие дополнительные вмешательства или стратегии использовать, будут основываться на обсуждениях с координатором по ООП, родителями и на консультациях соответствующих внешних специалистов.

В настоящее время инклюзивное образование, как общепризнанная образовательная концепция включения, внедряется на всех ступенях отечественного образования, что увеличивает количество обучающихся с различными ООП.

Для предоставления качественного образования учащимся преподавателям необходимо выявлять образовательные потребности всех обучающихся, моделировать компоненты и организационно-содержательное обеспечение инклюзивной образовательной среды, разрабатывать и внедрять практико-ориентированные инклюзивные технологии. Изучение успешного международного и отечественного опыта практической реализации инклюзивного образования (концептуальные и нормативно-правовые основы образовательной инклюзии, особенности взаимодействия с различными категориями обучающихся, особенности эффективного руководства и использования целевых вмешательств, внешней поддержки и вовлечения родителей) позволит педагогическим работникам понять и принять идеологию инклюзии для качественного образования всех категорий детей и молодежи.

Библиографический список

1. Демченко И.И. Инклюзивное образование в рамках подготовки будущих учителей: методологический аспект. *Балканско-научное обозрение*. 2019; Т. 3, № 1 (3): 21–25.
2. Дубров А.А. Концептуальные основы инклюзивного образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-4: 20–24.
3. Глазкова Г.Б., Шакирова Ю.В., Столяр Л.М., Щербина Ф.А. Моделирование инклюзивного физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Теория и практика физической культуры*. 2019; № 10: 47–49.
4. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (от 29.12.2022). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/
5. Bronfenbrenner U., Morris P.A. *The bioecological model of human development. Handbook of Child Psychology: theoretical models of human development*. New York, NY: Wiley. 2006: 793–828.
6. Cobb C. Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*. 2015; № 19 (3): 213–234.
7. *[DfE] Department for Education. Special educational needs and disability code of practice: 0–25 years*. London: Department for Education. 2015. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25
8. Cullen M.A., Lindsay G., Hastings R., Denne L. and all. *Special Educational Needs in Mainstream Schools: Evidence Review.* London: Education Endowment Foundation. 2020. Available at: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Send/EEF SEND _Evidence_Review.pdf

References

1. Demchenko I.I. Inklyuzivnoe obrazovanie v ramkah podgotovki buduschih uchitelej: metodologicheskij aspekt. *Balkansko-nauchnoe obozrenie*. 2019; T. 3, № 1 (3): 21-25.
2. Dubrov A.A. Konceptual'nye osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 78-4: 20-24.
3. Glazkova G.B., Shakirova Yu.V., Stolyar L.M., Scherbina F.A. Modelirovanie inklyuzivnogo fizicheskogo vospitaniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2019; № 10: 47-49.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (ot 29.12.2022). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/
5. Bronfenbrenner U., Morris P.A. *The bioecological model of human development. Handbook of Child Psychology: theoretical models of human development*. New York, NY: Wiley. 2006: 793-828.
6. Cobb C. Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education*. 2015; № 19 (3): 213-234.
7. *[DfE] Department for Education. Special educational needs and disability code of practice: 0-25 years*. London: Department for Education. 2015. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25
8. Cullen M.A., Lindsay G., Hastings R., Denne L. and all. *Special Educational Needs in Mainstream Schools: Evidence Review.* London: Education Endowment Foundation. 2020. Available at: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Send/EEF SEND _Evidence_Review.pdf

Статья поступила в редакцию 02.04.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-278-279

Iohvidov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Essentuki Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Essentuki, Russia), E-mail: vlnauka@mail.ru*

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS ON THE EXAMPLE OF THE BRANCH OF THE STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE IN ESSENTUKI. The article considers an issue of forming communicative competencies in future teachers. The author notes the relevance of the study, since recently the chosen topic has not been raised and studied properly. Stavropol Krai is one of the regions of Russia in which there is also a problem of communication of children, orphans. The need for the formation of communicative competencies among future teachers in order to raise children is becoming more and more urgent, and pedagogical universities play a key role in this process. The study of the territorial uniqueness of the Stavropol Territory helps to understand that it is the communicative competence that should be formed in future teachers. There are many ethnic groups living in this region, each of which has its own traditions, customs, language and religion. This requires future teachers to be flexible and able to take into account the diversity of cultures and nationalities. Mastering communicative competence contributes to the development and implementation of programs that take into account the cultural and national characteristics of each child. A teacher should be able to create adapted educational materials that will help children to integrate into society. Children of different ethnic groups have a limited social circle. A teacher should be able to find a common language with such children, take into account their psychological state and help them adapt to new conditions. The conducted research shows that the work on the formation of communicative competence among future teachers has a positive result due to the creation of a working group at the Department of General Pedagogy and Pedagogical Technologies; the development of a set of classes on the formation of communicative competence among future teachers; the interaction of teachers of the orphanage and students of the Branch of the SSPI in Essentuki during the period of pedagogical practice. The information presented in the article will be of interest to teaching staff.

Key words: **influence, teacher, formation, competence, territorial uniqueness, orphanage, orphans, personality, practical activity, education**

В.В. Иохвидов, *канд. пед. наук, доц., филиал Ставропольского государственного института» в г. Ессентуки, г. Ессентуки, E-mail: vlnauka@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ПРИМЕРЕ ФИЛИАЛА СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В Г. ЕССЕНТУКИ

Статья посвящена формированию коммуникативных компетенций у будущих педагогов. Автором отмечается актуальность исследования, так как за последнее время выбранная тема не поднималась и не изучалась должным образом. Ставропольский край является одним из регионов России, в котором также существует проблема коммуникации детей-сирот. Необходимость в формировании коммуникативных компетенций у будущих педагогов с целью воспитания детей становится все более актуальной, и в этом процессе ключевую роль играют педагогические вузы. Изучение территориальной уникальности Ставропольского края помогает понять, что именно коммуникативная компетенция должна быть сформирована у будущих педагогов. В нашем крае проживает множество этнических групп, каждая из которых имеет свои традиции, обычаи, язык и религию. Это требует от будущих педагогов гибкости и способности учитывать разнообразие культур и национальностей. Овладение коммуникативной компетенцией способствует разработке и внедрению программ, учитывающих культурные и национальные особенности каждого ребенка. Педагог должен уметь создавать адаптированные учебные материалы, которые помогут детям пройти интеграцию в общество. Дети различных этнических групп имеют ограниченный круг общения. Педагог должен уметь находить общий язык с такими детьми, учитывать их психологическое состояние и помогать им адаптироваться к новым условиям. Проведенное исследование показывает, что работа по формированию коммуникативной компетенции у будущих педагогов имеет положительный результат благодаря созданию рабочей группы на кафедре общей педагогики и педагогических технологий; разработке комплекса занятий по формированию коммуникативной компетенции у будущих педагогов; осуществлению взаимодействия педагогов детского дома и студентов филиала СГПИ в г. Ессентуки в период прохождения педагогической практики. Информация, представленная в статье, будет интересна педагогическим работникам.

Ключевые слова: **влияние, педагог, формирование, компетенции, территориальная уникальность, детский дом, дети-сироты, личность, практическая деятельность, воспитание**

Актуальность исследования состоит в том, что за последние десять лет вопрос о формировании коммуникативной компетенции у будущих педагогов не поднимался. В связи с чем мы решили на базе филиала СГПИ в г. Ессентуки создать рабочую группу на кафедре общей педагогики и педагогических технологий, основной целью которой является формирование коммуникативной компетенции у будущих педагогов в период прохождения ими педагогической практики на базе ГКУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом № 35» г. Ессентуки. Современные реалии диктуют значительные изменения в большинстве сфер государственной деятельности, в том числе и в системе педагогического образования. Органы власти совместно с преподавателями педагогических вузов, в том числе и региональных, занимаются разработкой современных приемов и способов, способствующих улучшению подготовки будущих педагогов. Тем самым к подготовке предъявляются повышенные требования к эрудированности, образованности и уровню культуры. Современные педагогические вузы реализуют целенаправленный подход к кадровой подготовке, становлению личности путем формирования у будущих педагогов коммуникативных компетенций. Можно с абсолютной уверенностью утверждать, что педагоги являются одними из главных образцов для подражания в поведении и становлении мировоззрения будущего гражданина нашей страны, ведь каждый из нас за всю жизнь проводит в контакте с педагогами около 50% своего времени.

Компетенция педагога является совокупностью его знаний, умений, навыков и способностей, которые обеспечивают эффективную реализацию профессиональной деятельности в области образования и воспитания [3].

Будущий педагог должен владеть современными психологическими и педагогическими знаниями, общекультурными и коммуникативными компетенциями. Это позволяет ему стать не только квалифицированным специалистом, но и авторитетным лидером для детей. Одной из важнейших компетенций педагога является его способность наладить коммуникацию с вверенными ему детьми. Ее овладение способствует учету не только индивидуальных особенностей обучающихся, но и общественных потребностей в области образования.

Компетенция будущего педагога является необходимым аспектом его профессиональной деятельности. Уверенность в своих знаниях и силах, постоянное развитие и совершенствование – все это позволяет достичь значительных успехов в своей деятельности и быть востребованным на рынке труда. Ставропольский край является одним из крупнейших регионов на юге России. Как и в любом другом регионе, ему присущи свои особенности в области образования и воспитания подрастающего поколения.

Особенностью нашего края является наличие регионального института по подготовке будущих учителей – ГБОУ ВО «Ставропольский государственный институт» в г. Ставрополе и его филиалов в г. Буденновске, г. Железноводске и г. Ессентуки. Большое количество абитуриентов из соседних регионов и республик стремятся поступить в педагогический институт и получить профессию учителя.

Цель статьи заключается в достижении положительной динамики по формированию коммуникативной компетенции у будущих педагогов, способствующих общественной и профессиональной жизнедеятельности воспитанников детского дома.

Основные задачи статьи определяются следующим образом:

– создать рабочую группу на кафедре общей педагогики и педагогических технологий;

– разработать комплекс занятий по формированию коммуникативной компетенции у будущих педагогов;

– осуществить взаимодействие педагогов детского дома и студентов филиала СГПИ в г. Ессентуки.

Методы исследования в процессе написания данной статьи состояли в теоретических (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практических аспектах (беседа с представителями администрации ессентукско-

го детского дома по вопросам формирования компетенций у будущих педагогов, разработке комплекса для работы с детьми).

Научная новизна статьи определяется созданием и внедрением нового комплекса занятий, который практически апробирован в ходе педагогической практики и рекомендован кафедрой как важное педагогическое условие с целью формирования коммуникативной компетенции при подготовке будущих педагогов.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении педагогических условий, необходимых при подготовке будущих педагогов филиала СГПИ в г. Ессентуки для качественного формирования у них коммуникативной компетенции посредством исследования теоретической базы в рассматриваемом направлении, а также выстраивания новой системы по подготовке студентов филиала.

Практическая значимость нам видится в дальнейшем формировании коммуникативной компетенции у будущих педагогов в образовательных учреждениях Ставропольского края.

Современный педагог должен быть фигурой интересующейся по причине того, что современные реалии выделяют будущего профессионала как субъекта развития научной парадигмы. Педагог двадцать первого века ведет своих детей к великому будущему своей страны. Коммуникативная компетентность будущего педагога должна быть направлена на плодотворное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, предотвращение и решение проблемных ситуаций, связанных, в частности, с коммуникацией детей различных этнических групп.

Исходя из вышесказанного, на базе кафедры общей педагогики и педагогических технологий была создана рабочая группа, в которую вошли опытные преподаватели перед началом педагогической практики проводившие практико-ориентированные занятия с целью создания благоприятной обстановки, которая способствовала бы полному введению студента в процесс общения. Так как педагогическая практика проходила на базе ессентукского детского дома, рабочей группой был разработан комплекс занятий для студентов под общим названием «Формирование коммуникативной компетенции у будущих педагогов».

Основная цель представленного комплекса состояла в оптимизации процесса развития у будущих педагогов готовности к коммуникации с группой детей из детского дома с разной этнической принадлежностью.

Задачи разработанного комплекса состояли из:

– формирования психологической готовности к прохождению педагогической практики на базе детского дома;

– формирования личности студента, открытой для общения с группой детей из детского дома;

– развития у будущих педагогов умения применять оптимальные средства взаимодействия с группой детей в разных условиях педагогического общения.

Комплекс занятий состоял из трех разделов: «Педагогическое общение и его особенности», «Коммуникативное поведение будущего педагога в условиях детского дома», «Формирование коммуникативной компетенции у будущих педагогов». Разработанный комплекс реализовывался на практико-ориентированных занятиях с помощью дискуссий, метода ситуационного анализа, игровых методов, коммуникативного тренинга, дебрифинга.

К первому разделу были подключены учителя русского языка МБОУ СОШ № 4 г. Ессентуки. Раздел состоял из 7 практико-ориентированных занятий, на которых учителя и преподаватели кафедры совместно с группой студентов рассмотрели характеристику речи будущего педагога, формы устной речи, умение слушать как один из компонентов вербального общения. Второй раздел включал в себя проведение семинара-практикума, где студенты овладели навыками бесконфликтного взаимодействия. Третий раздел был направлен на определение коммуникативной компетентности. Студентам были даны игровые упражнения практико-ориентированного направления, на занятиях были разобраны ситуации, с которыми они могут столкнуться по выходу на педагогическую практику.

В свою очередь, рабочая группа и педагоги детского дома совместно провели работу по развитию духовной и социальной сфер детей, оказали психологическую помощь и поддержку, подготовили группу детей к прохождению педагогической практики студентами на базе детского дома. К каждому ребенку был применен качественный и дифференцированный подход, будущие педагоги помогли детям в период практики определиться с будущей профессией. Стоит отметить, что детский дом играет важное значение в жизни ребенка, он оказывает помощь и поддержку детям, которые потеряли своих близких. Эта работа требует большого труда и усилий, что делает ее особенно значимой и важной. Благодаря созданию базы для работы студентов в период прохождения педагогической практики вышеуказанная работа проходила легче.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что работа по формированию у будущих педагогов коммуникативной компетенции дала положительный результат благодаря созданию рабочей группы, проведению педагогической практики на базе детского дома, обмена опытом. Территориальная уникальность Ставропольского края влияет на формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов. Выпускники должны обладать гибкостью и знаниями, чтобы учитывать культурные, языковые и психологические особенности каждого ребенка. Все это требует большого профессионализма и умения работать в сложных условиях. Комплекс занятий, разработанный рабочей группой кафедры общей педагогики и педагогических технологий для студентов, проходящих практику на базе детского дома, предлагает комплексный подход к решению рассматриваемой проблемы. Комплекс основан на том, что каждый ребенок нуждается в индивидуальном, тщательно продуманном подходе, который сближает подростков с взрослыми, позволяет им развиваться в полной мере своих способностей. Предложенный комплекс был разработан при взаимодействии с работниками детского дома. В ходе прохождения практики студенты сумели стимулировать детей, повысили уровень их самооценки. По завершении педагогической практики, на итоговой конференции студенты пришли к выводу, что каждый воспитанник имеет свои особенности и потребности, в связи с чем практиканты старались создать персональные подходы в работе с каждым ребенком. В результате дети, лишенные семьи, смогут реализовать свои мечты и стать успешными гражданами нашей страны.

Библиографический список

1. Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования. *Образование и наука*. 2020; Т. 22, № 1: 84–112.
2. Воропаева Ю.П., Коломиец Г.Г. *Этика человеческого достоинства: история и современность*: монография. Москва: Инфра-М, 2020.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. *Диагностика и развитие компетентности в общении*: практическое пособие. Киров: Эниом, 1991.
4. Колмогорова Л.А. *Формирование коммуникативной компетентности личности:* учебное пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2015.
5. Маркова Н.Г. Коммуникативная компетентность – индикатор профессионализма будущего учителя. *Диалог культур в контексте образовательной деятельности*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2020: 244–248.
6. Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. *Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика:* монография. Екатеринбург, 2011.
7. Поваренков Ю.П. Психологическая структура субъекта профессионального пути. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2008; № 2-1: 139–144.
8. Соколова Л.Б., Дацковская Н.А. Личность учителя в системе развивающего обучения К.Д. Ушинского. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2006; Ч. 1, № 10: 61–67.
9. *Социальная педагогика*: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2018.
10. Хуторской А.В. *Педагогика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2019.

References

1. Belyakova E.G., Zaharova I.G. Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov-pedagogov v usloviyah individualizacii obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2020; T. 22, № 1: 84-112.
2. Voropaeva Yu.P., Kolomiec G.G. *`Etika chelovecheskogo dostoinstva: istoriya i sovremennost'*: monografiya. Moskva: Infra-M, 2020.
3. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyanikov P.V. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obschenii*: prakticheskoe posobie. Kirov: `Eniom, 1991.
4. Kolmogorova L.A. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti lichnosti:* uchebnoe posobie. Barnaul: AltGPU, 2015.
5. Markova N.G. Kommunikativnaya kompetentnost' – indikator professionalizma buduschego uchitelya. *Dialog kul'tur v kontekste obrazovatel'noj deyatel'nosti*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Naberezhnye Chelny: Naberezhnochelninskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2020: 244-248.
6. Pecherkina A.A., Symanyuk `E.`E., Umnikova E.L. *Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga: teoriya i praktika:* monografiya. Ekaterinburg, 2011.
7. Povarenkov Yu.P. Psihologicheskaya struktura sub`ekta professional'nogo puti. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2008; № 2-1: 139-144.
8. Sokolova L.B., Dackovskaya N.A. Lichnost' uchitelya v sisteme razvivayuschego obucheniya K.D. Ushinskogo. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2006; Ch. 1, № 10: 61-67.
9. *Social'naya pedagogika*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Yurajt, 2018.
10. Hutorskoj A.V. *Pedagogika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2019.

Статья поступила в редакцию 02.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-280-282

Keleman L.A., *Doctor of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Stavropol Institute of Cooperation (branch) of BUKEP (Stavropol, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Pavlenko S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Humanities and Natural Sciences, Stavropol Institute of Cooperation (branch) of BUKEP (Stavropol, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Butova O.O., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Stavropol Institute of Cooperation (branch) of BUKEP (Stavropol, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

THEORETICAL APPROACHES TO ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article identifies optimal approaches to organization of self-education process of the head of an institution in the Russian educational system. To do this, its state is first evaluated. It is proved that specialists and managers involved in it should demonstrate a conscious desire to improve their professional and personal competencies system, including through self-education. Then the essential and structural characteristics of this term are given from the advanced pedagogical science standpoint. This kind of activity role and place during the official duties performance by the modern educational organization head are specified. The main directions and forms, in which such activities can be successfully carried out, are described. The following is the educational institution head self-education organizing technology brief description. It is given based on current ideas about this process.

Key words: **improvement of education system in Russian Federation, advanced training of heads of educational institutions, advanced training of teachers, self-education, organization of self-education**

Л.А. Келеман, *д-р филос. наук, доц., Ставропольский институт кооперации (филиал) БУКЭП, г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
С.А. Павленко, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. гуманитарных и естественно-научных дисциплин, Ставропольский институт кооперации (филиал) БУКЭП, г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
О.О. Бутова, *канд. физ.-мат. наук, доц., Ставропольский институт кооперации (филиал) БУКЭП, г. Ставрополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В настоящей статье выявляются оптимальные подходы к организации процесса самообразования руководителя учреждения, входящего в образовательную систему Российской Федерации. Для этого сначала оценивается состояние последней. Доказывается, что специалисты и руководители, занятые в ней, должны демонстрировать осознанное стремление к совершенствованию системы своих профессиональных и личностных компетенций, в том числе через самоообразование. Затем даётся сущностная и структурная характеристика данного термина с позиций передовой педагогической науки. Конкретизируются роль и место такого рода деятельности в ходе исполнения должностных обязанностей современным руководителем образовательной организации. Описываются основные направления и формы, в которых такая деятельность может с успехом осуществляться. Далее приводится краткая характеристика технологии организации самообразования руководителя образовательного учреждения. Она даётся с опорой на актуальные сегодня представления о данном процессе.

Ключевые слова: **совершенствование системы образования в РФ, повышение квалификации руководителей ОУ, повышение квалификации учителей, самообразование, организация самообразования**

Актуальность темы статьи не должна вызывать сомнений, если принять во внимание особенности развития современного общества на протяжении конца XX – первой четверти XXI вв. В этот период фиксируется существенное ускорение большинства процессов, происходящих в его экономической, социально-политической и культурной жизни [1, с. 160]. Сфера образования исключения не составляет [2, с. 75].

В таких условиях естественным выглядит изменение требований к компетентности специалистов и руководителей, работающих в соответствующих учреждениях (Р.Ж. Ахметова, У.О. Ахметова, Э.С. Бабаева, Ш.И. Булуев, М.А. Зуйкова, Ю.Е. Калугин). В частности, одной из важнейших её составляющих применительно к управленцу, осуществляющему деятельность в рассматриваемой сфере, сегодня является его готовность к непрерывному совершенствованию собственных профессиональных и личностных компетенций на протяжении всей жизни [3, с. 52–53].

Одним из наиболее эффективных путей повышения квалификации руководителя ОО, функционирующей в современных условиях, является самообразование (З.В. Возгова, М.А. Зуйкова, Д.В. Ильясов, Ю.Е. Калугин, М.Н. Кох, О.П. Осипова, Т.Н. Пешкова). Решению некоторых вопросов, связанных с оптимальной организацией указанного процесса, посвящено наше исследование.

Его цель – выявить оптимальные подходы к организации процесса самообразования руководителя учреждения, входящего в образовательную систему Российской Федерации.

В число задач, решение которых будет способствовать её достижению, входят:

– охарактеризовать термин «самообразование» с точки зрения передовой педагогической науки;

– конкретизировать роль и место соответствующей деятельности в работе руководителя современной образовательной организации;

– описать основные направления и формы, в которых такая деятельность может и должна осуществляться;

– дать краткую характеристику технологии организации самообразования руководителя ОО в связи с актуальными сегодня представлениями о данном процессе.

В ходе решения вышеперечисленных задач применялись такие методы исследования, как анализ такого рода опыта авторов и изучение литературы, посвящённой соответствующим проблемам.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что в нём конкретизированы роль и место самообразования в успешной реализации руководителем современной ОО его профессиональных обязанностей.

Теоретическая значимость заключается в в характеристике технологии организации самообразования руководителя ОО в связи с современными представлениями о данном процессе.

Практическая значимость видится в определении ключевых направлений и форм, в которых активность руководителя, связанная с самообразованием, может и должна осуществляться.

Под термином «самообразование» большинство современных авторов понимают активность руководителя образовательной организации, направленную на достижение следующих результатов:

– совершенствование системы имеющихся профессиональных и личностных компетенций;

– приобретение новых знаний, умений и навыков, соответствующих требованиям современной педагогики (Э.Р. Авакова, З.В. Возгова, М.А. Зуйкова, Б.Р. Мандель, О.В. Павлова).

Проявлять соответствующую активность руководящему работнику следует на протяжении учебного года либо иного периода времени [4, с. 154]. Достижение успешных результатов в её реализации предполагает глубокое погружение в проблему, решение которой вызывает определённые затруднения с точки зрения эффективного осуществления профессиональной деятельности [5, с. 2913].

При этом деятельность руководителя ОО, связанная с самообразованием, отличается от таковой у педагогов. Она имеет более сложную структуру. Помимо повышения собственной квалификации, лицо, осуществляющее руководство учреждением, также должно заниматься регулированием соответствующей активности подчинённых ему лиц и повышать их мотивацию к осуществлению соответствующих форм деятельности [6, с. 385–386].

Важность постоянной работы руководителя по совершенствованию собственных профессиональных и личностных компетенций, а также организации им соответствующей активности педагога объясняется спецификой их профессиональной деятельности на современном этапе её развития (А.А. Вербицкий, Н.В. Елжова, М.А. Зуйкова, И.В. Никишина). Эта, последняя, в настоящий момент характеризуется направленностью не только на трансляцию учащимся готовой суммы знаний, но в первую очередь – на их всестороннее развитие и воспитание [7, с. 135].

Соответственно, руководителям следует вооружиться и вооружить педагогов вверенных им ОО знаниями умениями и навыками, касающимися:

– современных представлений о психологических и педагогических основах учебно-воспитательного процесса;

– текущего состояния теоретической и практической разработанности сферы профессиональной деятельности руководителя и педагога образовательной организации (Т.В. Волосовец, В.Г. Дмитриева, Б.Р. Мандель, О.Н. Сазонова, Е. Страубе) [8, с. 74].

В силу данных обстоятельств постоянное стремление к самообразованию с необходимостью должно стать потребностью каждого современного руководителя организации, входящей в систему образования РФ.

На сегодняшний день известно шесть основных направлений самообразования руководителей ОО (табл. 1).

Таблица 1

Направления самообразования руководящих работников образовательных организаций на современном этапе их развития

№ п/п	Направление
1.	Освоение научно-методической, а равно и учебной литературы
2.	Повышение собственного уровня культуры [9, с. 131–132]
3.	Знакомство с новыми нормативно-правовыми актами, так или иначе затрагивающими проблемы дальнейшего совершенствования отечественной образовательной системы
4.	Изучение инновационных приёмов и методов организации деятельности ОО [10, с. 34]
5.	Ознакомление с позитивным отечественным и мировым опытом внедрения инноваций в процесс управления образовательными организациями [11, с. 64]
6.	Анализ передовых достижений в области организации и проведения учебных занятий

Успешная самообразовательная деятельность предполагает реализацию множества разнообразных форм [9, с. 134]. Условно они могут быть разделены на три категории (табл. 2).

Таблица 2

Формы самообразовательной деятельности

Категория	Формы
Специальная образовательная подготовка	Переподготовка
	Получение второй специальности [7, с. 136]
Индивидуальная самообразовательная работа	Знакомство с контентом, поставляемым СМИ, в том числе электронными
	Работа с фондами библиотек
	Посещение экскурсий, музеев, выставок [8, с. 75]
	Активное участие в деятельности профессиональных сообществ
	Осмысление передового опыта в соответствующей сфере деятельности
	Рефлексия собственного управленческого опыта [1, с. 162]
	Проведение исследований и педагогических экспериментов
Повышение профессиональной квалификации	Успешное усвоение программы КПК по соответствующему направлению [3, с. 55]

Если мы говорим о технологии организации самообразования руководителей образовательных организаций, то она может быть представлена в виде пяти этапов (табл. 3).

Далее целесообразным представляется разделение материала, собранного по ходу охарактеризованных выше этапов в отдельные темы [10, с. 35]. В дальнейшем, будучи систематизированным подобным образом, он может быть сохранён в специальных тетрадях, личном педагогическом дневнике, на карточках или в тематических папках [2, с. 78]. При этом важной является степень развития комплекса умений и навыков, связанных с использованием различных литературных источников [12, с. 356]. В него входят

– умение делать выписки;
– навык составления конспекта;
– умение создавать развёрнутый план прочитанного;
– навык написания аннотаций [13, с. 24].

Таблица 3

Этапы самообразования руководителей ОО

Этап	Содержание деятельности руководителя
Установочный	Создание определённого настроя на деятельность, связанную с самообразованием
	Выбор темы и цели самообразовательной деятельности
	Осмысление последовательности собственных действий, направленных на развитие профессиональных и личностных компетенций [4, с. 156–157]
Обучающий	Изучение психолого-педагогической и методической литературы по выбранной теме
Практический	Накопление педагогических фактов, их отбор и анализ
	Эмпирическая проверка новых методов управленческой деятельности [6, с. 384]
Теоретический	Осмысление, анализ и обобщение накопленных педагогических фактов
Итогово-контрольный	Подведение итогов самообразовательной деятельности
	Оформление результатов [11, с. 64]

При этом не следует забывать об организации соответствующей деятельности в среде педагогов [12, с. 358]. В данном случае задача руководителя ОУ состоит, конечно, не в том, чтобы учить их на протяжении всей профессиональной жизни [2, с. 79]. Необходимо предпринять меры для того, чтобы сформировать у учителей осознанное стремление к занятиям самообразованием [13, с. 25].

Подводя итоги исследования, в первую очередь отметим, что сегодня фиксируется существенное ускорение большинства процессов, происходящих в экономической, социально-политической и культурной жизни российского общества. Сфера образования исключением не является.

В новых условиях её функционирования естественным выглядит изменение требований к компетентности специалистов и руководителей, работающих в соответствующих учреждениях. В частности, одной из важнейших составляющих профессионального портрета управленца, осуществляющего деятельность в рассматриваемой сфере, сегодня является готовность к непрерывному совершенствованию собственных профессиональных и личностных компетенций на протяжении всей жизни.

Одним из наиболее эффективных путей повышения квалификации руководителя ОО, функционирующей в современных условиях, является самообразование.

Эту дефиницию обычно трактуют как активность руководителя образовательной организации, направленную на совершенствование системы имеющихся профессиональных и личностных компетенций и приобретение новых знаний, умений и навыков, соответствующих требованиям современной педагогики.

Деятельность руководителя ОО, связанная с самообразованием, отличается от таковой у педагогов. Она имеет более сложную структуру. Помимо повышения собственной квалификации, лицо, осуществляющее руководство учреждением, также должно заниматься регулированием соответствующей активности подчинённых ему лиц и повышать их мотивацию к осуществлению соответствующих форм деятельности.

Профессиональным управленцам, действующим в интересующей нас сфере, следует вооружиться и вооружить педагогических работников вверенных им ОО современными представлениями о психологических и педагогических основах учебно-воспитательного процесса, а также сведениями о текущем состоянии теоретической и практической разработанности сферы профессиональной деятельности руководителя и педагога образовательной организации.

На сегодняшний день известно шесть основных направлений самообразования руководителей ОО. К ним относятся: освоение научно-методической, а равно и учебной литературы; повышение собственного уровня культуры; знакомство с новыми нормативно-правовыми актами, так или иначе затрагивающими проблемы дальнейшего совершенствования отечественной образовательной системы; изучение инновационных приёмов и методов организации деятельности ОО; ознакомление с позитивным отечественным и мировым опытом внедрения инноваций в процесс управления образовательными организациями; анализ передовых достижений в области организации и проведения учебных занятий.

Успешная самообразовательная деятельность предполагает реализацию множества разнообразных форм. Они могут быть разделены на три категории: специальная образовательная подготовка; индивидуальная самообразовательная работа; повышение профессиональной квалификации [14].

Тем самым будут создаваться благоприятные условия для развития специалистов – как главного человеческого капитала страны [15].

Технология организации самообразования руководителей образовательных организаций может быть представлена в виде установочного, обучающего, практического, теоретического, а также итогово-контрольного этапов.

Библиографический список

1. Ганушкевич Т.В. Организация процесса самообразования педагогов. *Вестник науки.* 2022; № 12 (57): 160–163.
2. Алиева Л.В. Профессиональное самообразование – ресурс становления творческой личности педагога-воспитателя. *Педагогическое искусство.* 2019; № 1: 72–79.
3. Саитбаева Э.Р., Муратова А.А. Организация профессионального самообразования педагога. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2022; № 2 (234): 51–56.
4. Дмитриева Л.М., Зикратов В.В. Повышение квалификации учителей русского языка как иностранного в условиях трансграничья. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 154–157.
5. Лузгарева О.И., Тумандеева Т.В., Кузнецова Т.А. Активизация мотивации учебной деятельности студентов-спортсменов и преподавателей вуза с помощью электронных образовательных ресурсов. *Фундаментальные исследования.* 2013; № 10-13: 2911–2915.
6. 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.
7. Дубова А.А. Сложности в организации самообразования педагогов. *Вестник науки.* 2022; № 12 (57): 133–137.
8. Овчарова Е.С., Шатских О.В. Роль самообразования педагога в системе непрерывного повышения квалификации. *Инновационная наука.* 2022; № 7-1: 74–75.
9. Корнева В.В. Самообразование педагогов средней и высшей школы в современных условиях: обзор проблем и перспектив. *Вопросы педагогики.* 2021; № 3-2: 130–134.
10. Кузнецова Е.В. Педагогический процесс формирования компетенции «Финансовая грамотность» у руководителя образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 33–35.
11. 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.
12. Пугачева С.А., Хисматулина Н.В., Малкова Т.В., Телякова И.Х. Самообразование как компонент непрерывного образования: механизмы формирования самообразования. *Modern Science.* 2022; № 4-1: 356–358.
13. Пятакова П.А. Учим и учимся приёмам самообразования в новой реальности. *Кубанская школа.* 2021; № 2: 24–25.
14. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва: РосНОУ, 2022.
15. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений.* Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2013.

References

1. Ganushkevich T.V. Organizaciya processa samoobrazovaniya pedagogov. *Vestnik nauki.* 2022; № 12 (57): 160–163.
2. Alieva L.V. Professional'noe samoobrazovanie – resurs stanovleniya tvorcheskoj lichnosti pedagoga-vospitatelya. *Pedagogicheskoe iskusstvo.* 2019; № 1: 72–79.
3. Saitbaeva `E.R., Muratova A.A. Organizaciya professional'nogo samoobrazovaniya pedagoga. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 2 (234): 51–56.
4. Dmitrieva L.M., Zikratov V.V. Povyshenie kvalifikacii uchitelej russkogo yazyka kak inostrannogo v usloviyah transgranich'ya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 2 (93): 154–157.
5. Luzgareva O.I., Tumandeeva T.V., Kuznecova T.A. Aktivizaciya motivacii uchebnoj deyatel'nosti studentov-sportsmenov i prepodavatelej vuza s pomosch'yu `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2013; № 10-13: 2911–2915.
6. 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.
7. Dubova A.A. Slozhnosti v organizacii samoobrazovaniya pedagogov. *Vestnik nauki.* 2022; № 12 (57): 133–137.
8. Ovcharova E.S., Shatskih O.V. Rol' samoobrazovaniya pedagoga v sisteme nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii. *Innovacionnaya nauka.* 2022; № 7-1: 74–75.
9. Korneva V.V. Samoobrazovanie pedagogov srednej i vysshej shkoly v sovremennyh usloviyah: obzor problem i perspektiv. *Voprosy pedagogiki.* 2021; № 3-2: 130–134.
10. Kuznecova E.V. Pedagogicheskij process formirovaniya kompetencii «Finansovaya gramotnost'» u rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 33–35.
11. 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.
12. Pugacheva S.A., Hismatulina N.V., Malkova T.V., Telyakova I.H. Samoobrazovanie kak komponent nepreryvnogo obrazovaniya: mehanizmy formirovaniya samoobrazovaniya. *Modern Science.* 2022; № 4-1: 356–358.
13. Pyatakova P.A. Uchim i uchimsya priemam samoobrazovaniya v novoj real'nosti. *Kubanskaya shkola.* 2021; № 2: 24–25.
14. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: RosNOU, 2022.
15. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-282-285

***Kulikova O.O.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OKulikova@fa.ru*

ROLE PLAYING AS AN EFFECTIVE TOOL IN MASTERING STUDENTS' FINANCE AND ECONOMIC VOCABULARY AT THE HIGHER SCHOOL. The article concentrates on the issue of role play gaming at the seminars devoted to teaching Financial and Economic English at the seminars at the higher school of economics. The author focuses her attention on the vital impact of role play gaming and the chance for the teachers to apply such a useful and productive, as well as effective mechanism of developing vocabulary as a prod and spur to fluency and an instrument to motivate second-year students to show interest in improving and mastering conversational, finance and economic English. The author demonstrates the importance of role plays in conversational English practice and considers role play to be the useful and effective method of teaching foreign language. The research stresses that such method is rather effective as it helps to boost students' motivation and gives them the opportunity to communicate and reflect on hot and up-today subjects from the sphere of economics finance and business. The researcher reflects on methods and tools which assist specialists in their endeavors to develop English language communicative skills of the students of economic university and outlines the possible methods to practice functional lexis.

Key words: **role play gaming, higher school, economics, non-linguistic university, to drill functional lexis, communicative skills, professional language, intercultural communication.**

***О.О. Куликова**, канд. филос. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OKulikova@fa.ru*

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИКИ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья рассматривает проблему ролевых игр в курсе обучения иностранному языку деловой и финансовой направленности на семинарах в неязыковом вузе. Автор анализирует значимость ролевых игр и возможность использования данного эффективного метода преподавателями для развития вокабуляра как стимул развить беглость речи и как средство заставить студентов проявить интерес к овладению общеразговорным и экономическим английским языком. Автор также подчеркивает, что ролевые игры как необходимый компонент образовательных планов неязыкового вуза считаются полезными и эффективными. Более того, метод использования ролевых игр снискал популярность как средство повышения мотивации и возможность развивать об-

щение и аргументацию на интересные и злободневные темы экономики и бизнеса. Автор статьи размышляет о возможности обучающихся вести беседу на английском языке, коммуникативных умениях, которыми владеют студенты экономического вуза, демонстрируются методы отработки функциональной лексики.

Ключевые слова: **ролевая игра, высшая школа, экономика, неязыковой вуз, совершенствовать функциональную лексику, коммуникативные навыки, язык профессиональной направленности, межкультурная коммуникация**

Практика обучения студентов говорить на иностранном языке требует постоянного переосмысления приемов и методов, которые применяют педагоги, работающие со студентами разных курсов. В ходе обучения для развития и совершенствования навыков говорения на иностранном языке преподаватель должен работать над разными языковыми аспектами, т. к. тренировка навыков использования грамматических форм и конструкций происходит немного легче, поскольку на определенных этапах для отработки грамматических категорий студентам достаточно тренировать языковые обороты по заданным моделям, и повторение способствует хорошему закреплению нужного материала. В случае работы над лексикой студент будет сталкиваться с большими трудностями, поскольку правильное и беглое общение на иностранном языке основывается на владении огромным запасом лексических единиц. Также немаловажно учитывать то, что помимо активного словарного запаса у студента существует пассивный словарный запас, который формируется при чтении печатного материала, при тренировке навыков аудирования. И этот запас во многом определяет и имеет отношение к тому, насколько виртуозно происходит изложение мыслей на иностранном языке, иными словами, увеличение пассивно усвоенного диапазона лексики значительно улучшает качество и темп речи на иностранном языке.

Стремление преподавателей увлечь студентов в процессе работы над лексическими единицами и грамматическими конструкциями неразрывно связано с необходимостью поиска новых методом мотивации студентов, а также форм, которые помогут студентам с большим интересом и увлеченностью заучивать новые обороты и сосредотачивать внимание и усердие на новых ситуациях и браться за составление диалоговых и монологовых композиций.

В силу того, что многочисленные учебные пособия в завершении каждого раздела юнита содержат ролевую игру как необходимый и востребованный методический прием, стремление авторов различных статей заострить свое внимание именно на этом методе работы со студентами является естественным желанием. Целью настоящего исследования является стремление продемонстрировать возросший интерес преподавателей вузов к методам работы над языковым материалом с использованием коммуникативных практик. Определенная автором цель исследования требует решения следующих задач: 1) обрисовать характер ролевых игр, их назначение и специфику при работе со студенческой аудиторией в вузе финансово-экономической направленности; 2) обосновать важное значение ролевых игр при работе над совершенствованием англоязычной лексики; 3) проиллюстрировать обоснованность использования метода ролевых игр со студентами примерами из практики работы со студентами второго и третьего курсов финансового университета.

Настоящее исследование представляется актуальным в силу ряда причин. Во-первых, многочисленные обсуждения вариантов использования упражнений на подготовительном этапе в процессе подготовки студентов к демонстрации своих вариантов ролевой игры показывают то, что подобный метод работы с языковым материалом существенно важен и востребован. Более того, данный метод является одним из наиболее действенных механизмов стимулирования студентов к работе и влияния на их уровень мотивированности и заинтересованности оттачивать навыки владения иностранным языком, а также стимулировать их интерес к изучению лексики финансово-экономической направленности, а также постараться увеличить диапазон лексики, который определяют как необходимый для запоминания на определенном этапе обучения в вузе. Во-вторых, готовность преподавателей вовлечь студентов в оживленную и плодотворную дискуссию, которая во многом будет способствовать совершенствованию практики устной речи на иностранном языке, заметна и весьма распространена. В-третьих, желание преподавателей научить студентов слаженно работать и поддерживать взаимодействие в коллективе единомышленников, вежливо и грамотно (в соответствии с общепринятыми канонами деловой этики) выстраивать диалог с собеседниками является уже не единичным, а повсеместным, что также доказывает значимость и злободневность этой темы исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем проанализирован опыт работы над ролевыми играми со студентами второго и третьего курсов обучения в финансово-экономическом вузе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты данной работы можно использовать на занятиях по изучению иностранного языка в неязыковом вузе при отработке самого широкого спектра лексических единиц и грамматических конструктов.

Теоретическая значимость работы заключается в специфике поэтапной подготовки к демонстрации в аудитории разработанных заранее ролевых игр, а также в попытке показать широкому кругу читателей то, что использование ролевых игр в практике работы над финансовой иноязычной лексикой позволяет закрепить в речи и активировать пассивный лексический запас узкоспециализированных терминов и расширить диапазон материала по тематике изучаемых дисциплин.

Учитывая то, что в настоящее время возрос темп жизни людей и интерес к активному восприятию и освоению учебного материала, в процессе обучения студентов грамматике важно обличать материал в такие формы, которые были бы интересны студентам. Этому требованию может соответствовать форма ролевой игры, в которой обсуждение материала, а также монологовые и диалоговые высказывания подчинены увлекательной и злободневной деятельности, благодаря чему студенты не только выполняют задачу, направленную на освоение лексических оборотов и единиц, грамматических конструктов, которые представлены им как активные на данном этапе изучения иностранного языка, но и поспорить, решить проблему, подискутировать с участниками ролевой игры, а это, в свою очередь, заставляет их с большим интересом взяться за работу над составлением речевых фрагментов, необходимых для заучивания и представления в аудитории.

Моделируя и проигрывая ситуации, похожие на реальные жизненные случаи, вероятность которых весьма высока в их будущей профессиональной деятельности, студенты получают возможность попрактиковать свои умения выстраивать линии диалога, парировать на заявления оппонента в разговоре, используя доводы, базирующиеся на знаниях узкоспециализированного материала, что станет основной в их дальнейшей жизни. Более того, ролевую игру можно назвать лингвистической, в процессе которой студенты сосредотачивают свое внимание на решении неких проблемных ситуаций, помогающих в увлекательной и легкой форме усвоить достаточно большой объем новой лексики. Помимо этого положительного эффекта ролевой игры, нужно отметить и ее заметный значимый психологический аспект, а именно то, что процесс ролевой игры позволяет студентам развивать образное мышление, а также способность к абстрактному мышлению. Ролевая игра также способствует оттачиванию навыков обобщения материала и, что также немаловажно, тренирует и закрепляет произвольное запоминание. Выбранный и обсуждаемый способ отрабатывать лексику финансово-экономического профиля на материале ролевых игр и кейсов является удачным и востребованным. Во-первых, тренировка новых лексических единиц происходит в игровой форме. Во-вторых, наличие проблемы, которая определяет ход и направленность дискуссий и монологических высказываний в процессе представления ролевый игры или кейса, повышает мотивацию студентов и заставляет подыскивать многочисленные новые выражения, речевые клише, которые помогут студенту более лаконично оформить свою мысль в процессе обсуждения. В-третьих, заинтересованность темой и желание быть убедительным в своих высказываниях, уметь обосновать свою точку зрения и представить довольно большую презентацию своей позиции приведет к тому, что студент потратит много времени на подготовку речи и продемонстрирует продолжительное участие в процессе проигрывания ролей в аудитории, таким образом, студент получит возможность говорить на изучаемом иностранном языке с использованием многочисленных новых языковых конструкций и тем самым усвоит большее количество новых слов. Также следует остановить внимание на том, что при работе над ролевой игрой, или кейсом характер и способы обсуждения проблем могут варьироваться и разнообразиться в силу того, какие задания получают участники, какие аспекты следует рассмотреть, в какой форме происходит обсуждение разных сторон проблемы. И здесь мы приходим к тому, что в ходе работы над ролевыми играми преподаватель может задаться целью развивать сразу несколько языковых аспектов, подтолкнуть студентов к работе над говорением, отшлифовывая беглость их речи. Также преподаватель может поставить задачу расширить пассивный иноязычный словарный запас студентов, вводить в активный словарный запас лексемы, с которыми уже знакомы студенты. Руководство над тем, какие лексические единицы войдут в число тех, которые в первую очередь будут востребованы и представлены как нужные новые единицы для пополнения словарного запаса студентов, берет на себя преподаватель. Он же разбивает на смысловые куски тот материал, который может быть представлен для заучивания и отбора лексики, необходимой для освоения учебных материалов, предусмотренных программой и планами высшего учебного заведения (в данном случае это вуз финансово-экономического профиля).

В качестве примера можно привести отрывок из ролевой игры, которую составили студенты в процессе подготовки к обсуждению возможностей получения займов в банке с целью покупки транспортного средства для личного пользования. Ситуация, предваряющая обсуждение, предполагала встречу приятелей, в число которых входили студенты, изучавшие основы банковского дела и, следовательно, получившие первоначальные знания в области финансов и бухгалтерского учета, то есть в определенной степени подготовленные к тому, чтобы быть способными дать грамотный и обоснованный, подтвержденный теоретическим знанием совет своим друзьям в отношении того, как может происходить процедура подачи заявления о займе в банке, какие условия следует обговаривать с менеджерами банка, по какому принципу и с использованием каких схем вычисляют процент по займу. В представленном диапазоне ролей студентам также предложены мини-ситуации, которые задают направленность их роли.

В этих небольших ситуациях присутствует набор фраз и предложений, которые могут быть использованы и полезны при составлении ролей. Иными словами, эта смысловая и лексическая заданность направленности диалогов и монологов подталкивает студентов к употреблению определенной специальной лексики по предмету, а также к выбору линий развития дискуссии. Таким образом, педагог показывает студентам предпочтительные темы для разбора, векторы осмысления проблемы, которые помогут не только закрепить употребление в речи ранее усвоенной лексики и грамматики, но и разработать свои роли так, чтобы включить в них множество новых лексических единиц, а также содержательный материал по данной теме, что, в свою очередь, поможет, во-первых, обсуждать материал из области экономики, бизнеса и финансов на иностранном языке и, во-вторых, разобраться в специфике осуществления финансовых операций клиентов банка, в условиях кооперации банковских сотрудников с физическими лицами, а также ознакомиться с алгоритмом вычисления разного вида процента по банковским займам. На основании всего вышесказанного можно увидеть, что ролевая игра является необходимым и полезным методом совершенствования и освоения лексики иностранного языка, а также способом повышения финансовой грамотности студентов, поскольку помогает в интересной и увлекательной форме работать с разными источниками материала – со словарем, учебником иностранного языка, а также с монографиями и справочниками на иностранном языке, которые содержат узкоспециализированный материал. Возвращаясь к попытке продемонстрировать вариант оформления ролевых линий в ходе работы над обсуждением банковского займа студентами второго курса финансово-экономического вуза, приведем отрывки из их выступлений на семинаре, который был направлен на демонстрацию подготовленного языкового материала студентами в ходе работы над ролевой игрой.

Первый студент инициирует дискуссию, задает тон обсуждению, описывая проблему, с которой он сталкивается, а именно – просит совет в ситуации нехватки денег на покупки необходимого ему автомобиля.

STUDENT A: I really want to buy a new car, but I don't have enough money to buy a new one. Surely, I would like to buy a new car, but the money I have is insufficient. However, I know that the purchase of an old car will result in numerous problems, I am sure it would be better to take a loan and buy a new car.

Второй студент стремится поддержать его, высказывая свое мнение по проблеме.

Student B: I completely agree with you. It will be not cheap to maintain an old car. Moreover, to find a good an honest repairman is also difficult. That's why I strongly advise you to take a realistic view on this matter and get some useful information concerning loan sources.

Student C.: Unfortunately, I know next to nothing about types of loans and conditions on what the banks give credits. The only thing I know is that I can get a loan from a commercial bank. Luckily my friend works in one of the commercial banks and can help me with getting a loan since I am a newcomer.

Student D.: I would also like to buy a new car but I only have enough savings to buy an old one. But in my opinion to buy an old car for an inexperienced driver may be rather dangerous, so to my way of thinking to borrow money from the bank to buy a new car is a better decision.

Student E.: To a certain extent you are right. But as far as I know it is not so easy to obtain a loan from a bank, you will have to speak to bank managers and negotiate the terms and conditions, moreover, you will have to prove that you are solid and your credit history is good.

Student B.: Right you are! If you are planning to negotiate a loan, you should remember that you will have to repay not only the lump sum or the principle, that is the money you need to borrow to buy a car, you will also have to repay the interest on the loan, so the sum you will be obliged to repay to the bank will multiply two or three times. Moreover, the bank managers may calculate either the simple interest on the loan, or the compound interest on the loan. There are several components that are used to compute interest on the car loan.

Student D.: The necessary thing for the borrower to know are the principal amount owed, the term of the loan, and the interest rate. Most car loans use an amortization schedule to calculate interest. If the interest on the car loan is simple interest, it is possible for you to use the calculator to determine your monthly payment amount. The interest rate will be stated in your loan agreement. For car loans, the interest rate is commonly referred to as the Annual Percentage Rate, or APR. Your interest rate multiplied by the outstanding principal amount is the interest you owe for a particular period of time.

Student A.: So, I see that borrowing money to buy an expensive item has become more and more common nowadays, and I hope it is possible to obtain a loan from commercial bank. Thank you for a fruitful conversation.

Форма представления материала ролевых игр в разделах учебных пособий идентична и предполагает зарисовку ситуации, которая и будет задавать тон и направление развития полемики. Далее следуют абзацы, содержащие набор утверждений, которые предназначены для студентов в качестве опорного материала для размышлений и основы для построения ими речевых высказываний. Из данного примера видно, что ролевая игра позволяет студентам проработать материал по изучаемой специальности, разработать вежливый диалог и научиться выстраивать свою линию разговора с учетом определенных правил этикета и грамотности.

Возросший интерес к ролевым играм, который связан с большой востребованностью в преподавании коммуникативных методик и желанием студентов и преподавателей сделать процесс обучения иностранным языкам более динамичным, привел к широкому обсуждению данной темы на конференциях, круглых столах в вузах и на страницах специализированных журналов. Из дискуссий становится понятным, что любая ролевая игра – это хорошая возможность закрепить выученный учебный материал и активировать усвоенную пассивно лексику предыдущих семинаров. Преподаватели иностранного языка с большой готовностью включают ролевые игры в процесс обучения наряду с текстами по специальности и упражнениями на грамматику, поскольку наличие в программе ролевых игр позволяет разнообразить учебный материал, включив в него, помимо узкоспециализированного терминологического ряда единиц, разговорные клише и лексику общей языковой направленности.

Таким образом, можно еще раз подчеркнуть пользу ролевой игры в курсе обучения иностранному языку с целью улучшения качества и повышения уровня устной речи студентов. Поставленная цель – проанализировать положительные аспекты метода игровых технологий и продемонстрировать практическое их применение в высшей школе на факультетах, специализация которых экономика и финансы, – в рамках данной статьи успешно реализована. Представленные результаты могут быть плодотворно использованы специалистами при работе над совершенствованием языковой грамотности и повышением беглости устной иноязычной речи студентов неязыкового вуза. Результаты исследования могут быть полезны в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка, а также быть учтенными преподавателями в ходе подбора приемов тренировки лексики экономической направленности. Практическая и теоретическая ценность исследования подтверждается необходимостью и готовностью преподавателей включать ролевые игры в завершающие разделы юнитов учебников по изучению профессионального иностранного языка.

Библиографический список

1. Артемьева О.А. *Игровая концепция обучения иностранным языкам на основе системы учебно-ролевых игр профессиональной направленности*: учебно-методическое пособие. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001.
2. Голандам А.К., Косарева Т.Б. *Иностранный язык в системе среднего и высшего образования*. Москва: Социосфера, 2011.
3. Жук Н.В., Тузова М.К., Ермакова Л.В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы IV Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2013: 187–191. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4389/
4. Евдокимова М.Г. Моделирование ситуаций профессионального общения при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Психолого-педагогический взгляд на профессионально ориентированное образование*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018: 41–44.
5. Кобзева Н.А. *Обучение иноязычному устному общению студентов бакалавриата на основе технологии эдьютейнмента*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Томск, 2018.
6. Ковалева М.И. Ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *ИНТЕРЭКСПО ГЕО-СИБИРЬ*. 2014; Т. 6, № 2: 54–58.
7. 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: в 2 ч. Уфа, 2018; Ч. 1: 168–170.
8. Coughlan N. *Board Game Materials. ESL-Lounge*. 2010. Available at: www.esllounge.com/board-gamesindex.shtml

References

1. Artem'eva O.A. *Igrovaya koncepciya obucheniya inostrannym yazykam na osnove sistemy uchebno-rolevyh igr professional'noj napravlennosti*: uchebno-metodicheskoe posobie. Tambov: Izdatel'stvo TGU im. G.R. Derzhavina, 2001.
2. Golandam A.K., Kosareva T.B. *Inostrannyj yazyk v sisteme srednego i vysshego obrazovaniya*. Moskva: Sociosfera, 2011.
3. Zhuk N.V., Tuzova M.K., Ermakova L.V. Rolevaya igra kak metod obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Leto, 2013: 187-191. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4389/
4. Evdokimova M.G. Modelirovanie situacij professional'nogo obscheniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Psihologo-pedagogicheskij vzglyad na professional'no orientirovannoe obrazovanie*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: OMEGA SAJNS, 2018: 41-44.

5. Kobzeva N.A. *Obuchenie inoyazychnomu ustnomu obscheniyu studentov bakalavriata na osnove tehnologii `ed'yutejnmenta*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2018.
6. Kovaleva M.I. Rolevye igry kak sredstvo razvitiya mezhkul'turnoj kommunikacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *INTER`EKSPO GEO-SIBIR"*. 2014; T. 6, № 2: 54-58.
7. 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: v 2 ch. Ufa, 2018; Ch. 1: 168-170.
8. Coughlan N. *Board Game Materials. ESL-Lounge*. 2010. Available at: www.eslloungе.com/board-gamesindex.shtml

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-285-287

Kurbanismailova M.G., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Faculty of Surgery with the Laboratory of Innovative Cell Technologies, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: meren.1967@mail.ru*
Minazova V.M.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*
Magomedova Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE INTERACTION. The article presents an empirical study of the relationship between professional identity and communication skills of university students. The authors examine the definition of "professional identity". Professional identity is a psychological systemic formation, defining aspects of self-consciousness, where the relationship between a person and himself as a specialist and as a member of the professional community is defined. Professional identity has social and individual components, focused on the meanings of the profession: social – for society and individual – for the subject-professional. The author concludes that the complex of methods, aimed at revealing the relationship between the communicative abilities of the students of higher educational establishment and the professional community, has been conducted.
Key words: **professional identity, student, university, conditions, communicative interaction**

М.Г. Курбанисмаилова*, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: meren.1967@mail.ru*
В.М. Миназова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
З.З. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: magamedova-1975@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Данная статья посвящена эмпирическому исследованию связи профессиональной идентичности и коммуникативных навыков студентов вузов. Авторы рассматривают дефиницию «профессиональная идентичность». Профессиональная идентичность является психологическим системным образованием, определяющим аспекты самосознания, где определяется отношение человека к себе как специалисту и как члену профессионального сообщества; в профессиональной идентичности выделяют социальную и индивидуальную составные части, ориентированные на соответствующие смыслы профессии: социальный – для общества и индивидуальный – для субъекта-профессионала Авторы делают вывод, что проведенный комплекс методик, направленный на выявление связи между коммуникативными способностями студентов и уровнем их профессиональной идентичности, подтверждает существование корреляции.
Ключевые слова: **профессиональная идентичность, студент, вуз, условия, коммуникативное взаимодействие**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что профессиональное становление личности является сложным процессом, проникающим практически во все сферы жизнедеятельности человека. В процессе своего развития он проходит различные этапы (жизненные, профессиональные). Профессионализация определяется как формирование специалиста в профессиональном плане, достижение высокого уровня владения навыками, умениями и знаниями, соответствующими определенному роду деятельности. Профессионализм характеризуется авторитетом специалиста, уровнем качества и продуктивностью его работы, умением быть наставником и передавать свои знания и опыт, умение решать нестандартные рабочие вопросы. На формирование специалиста как профессионала влияют личные качества, условия труда, мотивация в процессе трудовой деятельности, а также интересы самого специалиста. На профессионализацию воздействует также опыт работы в данной сфере, уровень образования и общая отдача в рабочем процессе.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы провести экспериментальное исследование по выявлению связи профессиональной идентичности и коммуникативных навыков студентов вузов.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать понятие «профессиональная идентичность» студентов; провести экспериментальное исследование и проанализировать полученные результаты.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за студентами, эксперимент).

Научная новизна статьи определяется изучением понятия «профессиональная идентичность» студентов в условиях коммуникаций.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания о развитии профессиональной идентичности студентов вузов в условиях коммуникативного взаимодействия.

Практическая значимость представлена через экспериментальную работу по апробации комплекса методик, направленных на выявление связи между коммуникативными способностями студентов и уровнем их профессиональной идентичности.

Изучением профессиональной идентичности также занималась Барышникова Е.Л. Она наметила узкое и широкое толкование этого феномена. В узком понимании профессиональная идентичность рассматривается как сознательность человека, комплекс сформировавшихся образов человека о самом себе как субъекте функционирования в ходе жизнедеятельности [1, с. 131].

Целуйкина Т.Г. говорит о профессиональной идентичности как о результате профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, который проявляется в осознании собственного единства с профессией и представителями определенной специальности. Как интегративный феномен он обеспечивает человеку целостность, развивается в ходе профессионального обучения и выступает показателем эффективного становления профессионала, следствием чего является становление у него адекватной профессиональной «Я-концепции» [2, с. 438].

Таким образом, обобщая предложенные выше толкования понятия «профессиональная идентичность», следует отметить, что в дальнейшем под профессиональной идентичностью будем понимать комплексное, сложносоставное, многоуровневое и интегративное формирование, выраженное в становлении особо важных качеств для профессиональной реализации, развитии личностных качеств участника профессиональной деятельности на постоянной основе, идентификации себя участником конкретного рода профессиональной деятельности, усвоении норм и правил, продиктованных профессиональной группой, что повлечет за собой качественную реализацию в профессиональной сфере и принятие субъекта в профессиональную среду как равноценного участника.

Поваренков Ю.П., изучив понятия профессионального становления, выделил три главных направления исследования профессиональной идентичности:

1) профессиональная идентичность – это главное направление формирования личностью профессионального пути;

2) профессиональная идентичность – эмоциональная реакция, которая закономерно возникает на пути профессионального становления; реакция является следствием отношения личности к выбранной профессии и профессионализации в общем и в частности как к инструменту социальной адаптации, самовыражения, достижения тех или иных задач, целей и желаний субъекта, а также самоидентификация личности себя как субъекта профессиональной деятельности, как профессионала;

3) профессиональная идентичность – отдельно выделенная структура профессионального развития субъекта, выраженная в конфигурации выполняющей различные функции системе, работающей на развитие профессиональной идентичности до определенного уровня [4, с. 154].

Профессиональная идентичность (далее ПИ) является психологическим системным образованием, определяющим аспекты самосознания, где определяется отношение человека к себе как специалисту и как члену профессионального сообщества; в профессиональной идентичности выделяют социальную и индивидуальную составные части, ориентированные на соответствующие смыслы профессии: социальный – для общества и индивидуальный – для субъекта-профессионала [1–5].

Несмотря на существующий интерес к изучению профессиональной идентичности, исследователи констатируют крайнюю немногочисленность, фактический дефицит существующих методик диагностики этого феномена. Тем более этот дефицит усиливается при дифференциации феномена – переходе к таким частным явлениям, как профессионально-педагогическая идентичность студентов вузов.

Комплексные исследования профессионально-педагогической идентичности позволяют проанализировать рассматриваемый феномен с разных аспектов; однако следует признать, что крупные комплексные исследования ПИ – сравнительная редкость, гораздо чаще диагностика ПИ проводится по одной–двум ведущим методикам.

Вероятно, наиболее распространенной в отечественных исследованиях диагностикой ПИ является методика измерения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер. Это ассоциативный тест, предполагающий выписывание испытуемыми слов-ассоциаций к понятию Т «профессионал» и «непрофессионал» и последующего цепного тестирования, предполагающего поиск ассоциаций к уже приведенным ассоциациям.

Значительное распространение в исследованиях ПИ имеет тест «Кто Я?» М. Куна – Т. Макпартлэнда, предполагающий, что в течение 12 минут испытуемый дает самому себе 20 различных ответов на один и тот же указанный вопрос, на основе чего производится оценка результатов по нескольким шкалам [3]. Наши общие замечания касательно этой диагностики аналогичны замечаниям по предыдущему методу.

К распространённым методам диагностикам ПИ относится анкета «Профессиональная идентичность и маргинализм» Е.П. Ермолаевой [2, с. 51]. Она включает 56 вопросов и анализирует качественные характеристики ПИ и ее показатели по отношению к категориям профессионального маргинализма.

Для изучения ценностно-смысловой сферы личностной идентичности А.А. Гычев и его коллеги использовали методику Е.Б. Фанталовой, которая позволяет иначе взглянуть на ценностный аспект ПИ, ее идеи можно использовать для разработки отдельных аспектов целевой диагностики ПИ студентов, однако саму ПИ студентов в целом она не характеризует. На наш взгляд, эта методика позволяет иначе взглянуть на ценностный аспект ПИ, ее идеи можно использовать для разработки отдельных аспектов целевой диагностики ПИ студентов, однако саму ПИ студентов в целом она не характеризует.

Приведенный обзор показывает, что, несмотря на востребованность исследований ПИ студентов, диагностика рассматриваемого феномена составляет существенную методологическую проблему. Перечисленные выше методы характеризуются или значительной универсальностью (характеризуют в целом ПИ или образ «Я» без учета специфики) или описывают лишь частные аспекты ПИ.

Нами выдвинута гипотеза, которая опирается на предположение о связи между коммуникативными способностями студентов и уровнем их профессиональной идентичности. Это предположение вытекает из ряда теоретических предпосылок и является, по сути, одним из факторов становления профессиональной идентичности. Для проведения дальнейшего исследования мы посчитали необходимым верифицировать это предположение эмпирически; описание и результаты этого эксперимента мы предоставляем ниже.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова». Формирование выборки определялось двумя факторами: спецификой имеющегося диагностического инструментария и спецификой процесса формирования ПИ студентов.

Основным диагностическим инструментом нашего исследования стал опросник «Профессиональная идентичность студентов» А.А. Озериной. В процессе отбора респондентов мы исключили студентов 1 курса. Основу нашей выборки составили студенты 2 курса очной формы обучения. Объем выборки составил 58 респондентов. Возраст респондентов составил 19–20 лет; пол респондентов значения не имел и в опросе не указывался. Для диагностики коммуникативных способностей студентов мы применили широко используемый в исследованиях опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского и В.А. Федорошина. Изначально предполагалось разделить респондентов на экспериментальную и контрольную группы, однако результаты констатирующего этапа эксперимента вынудили нас отказаться от этого деления и на данном этапе анализировать данные всей выборки суммарно.

Студентам были розданы анкеты со вступительными разъяснениями и рекомендациями; после заполнения они были собраны и проанализированы согласно ключам. Данные были преобразованы в таблицы и обработаны средствами программы Microsoft Excel. Для наглядности процентные соотношения были преобразованы нами в графический вид (рис. 1).

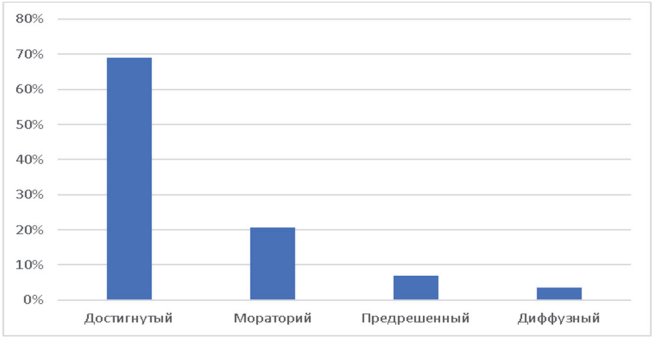


Рис. 1. Диаграмма профессиональной идентичности студентов

Как видно, значительная часть студентов демонстрирует достигнутый уровень профессиональный идентичности, но также существенная часть респондентов переживает кризис идентичности (мораторий). Доля лиц с преждевременной и диффузной идентичностью невелика. Объяснение таким соотношениям мы попытаемся дать ниже. Пока обратимся к результатам тестирования коммуникативных способностей студентов. Для наглядности процентные соотношения были преобразованы нами в графический вид (рис. 2).

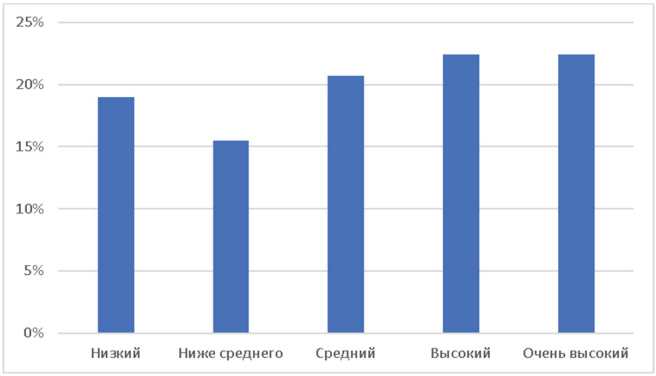


Рис. 2. Диаграмма коммуникативных способностей студентов

Проанализировав данные, результаты диагностики ПИ и КС были преобразованы в графический вид (рис. 3).

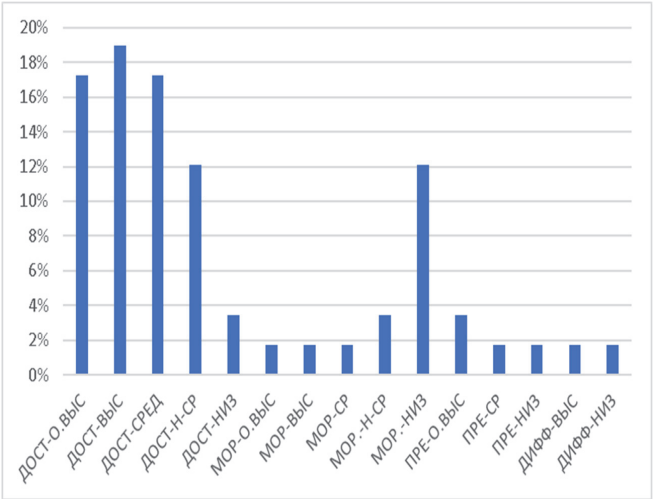


Рис. 3. Диаграмма соотношений статусов профессиональной идентичности и уровня коммуникативных способностей студентов

Помимо графического представления мы проверили соотношение статусов ПИ и КС на соответствие критерию согласия Пирсона χ^2. Для этой цели каждому статусу был присвоен индекс – от 1 до 5; в частности для статусов ПИ индекс «1» соответствовал мораторию, индекс «2» – диффузной идентичности, «3» – преждевременной идентичности, «4» – достигнутой идентичности. Полученный показатель χ^2 составил 0,45, что может свидетельствовать об умеренной корреляции.

Полученные результаты создают предпосылки для подчеркивания вопроса о сущности профессиональной идентичности студентов вузов. В то время как многие из приведенных здесь исследований напрямую используют термин «профессиональная идентичность» применительно к студентам, Ю.П. Поваренков отмечает, что подлинное становление ПИ у студентов начинается лишь на последнем, 5 курсе, и в первые годы работы по специальности [4, с. 155].

Результаты нашего исследования: полученные в итоге данные подавляющего преобладания статусов достигнутой ПИ и моратория выглядят весьма специфически и стимулируют нас к дальнейшему уточнению сущности и содержания термина «профессиональная идентичность студентов». Именно по этой причине мы приняли решение остановить эксперимент на констатирующем этапе.

Вместе с тем представленные нами выводы по статистке ПИ носят предварительный характер, а само это экспериментальное исследование мы рассматриваем как пилотажное. Мы полагаем, что полученных данных все-таки недостаточно для построения надежного фундамента теории и что требуются дополнительные статистические исследования. В качестве «зон риска» этого исследования особо отметим диагностический инструментарий и условия проведения эксперимента. Даже в рамках одного исследования мы видим разницу в показателях одних и тех же статусов ПИ при использовании двух разных диагностик; очевидно, что и применяемая нами диагностика также дает результаты, отличающиеся от других, где какая-то часть респондентов попадает в зону ненадежной идентификации статуса. Вопросы могут возникать и к условиям проведения нашего эксперимента: наши респонденты проходили опрос в дистанционном формате; в этом случае нельзя исключать искажений и статистических «выбросов», влияющих на результаты.

Таким образом, выдвигать на первый план результаты исследования статусов ПИ на текущем этапе мы считаем преждевременным, однако отметим, что полученные данные указывают на важность дальнейшего уточнения термина «профессиональная идентичность студентов», исследования его сущности и границ применения. Следующим этапом нашего констатирующего эксперимента стало выявление соотношений между уровнем ПИ студентов и уровнем развития их коммуникативных способностей (далее КС).

Обращение к диаграмме соотношений (рис. 3) показывает, что по верхним значениям эта корреляция есть: мораторий определенно связан с низким уровнем КС, а среди лиц с достигнутым статусом ПИ показатели КС низкие и ниже среднего явно в меньшинстве. Меньшая ясность в распределении соотношений между достигнутой ПИ и уровнями КС объясняется общим преобладанием респондентов с достигнутым статусом ПИ.

Для верификации предположения о связи между коммуникативными способностями студентов и уровнем их профессиональной идентичности нами было произведено анкетирование по опросникам «Профессиональная идентичность студентов» А.А. Озериной и «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) В.В. Синявского и В.А. Федорошина.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». Основу нашей выборки составили студенты 2 курса очной формы обучения. Объем выборки составил 58 респондентов. Возраст респондентов составил 19–20 лет; пол респондентов значения не имел. Результаты анкетирования показали подавляющее преобладание респондентов с достигнутой ПИ (69%) и статусом моратория (21%), студенты с признаками предрешенной и диффузной ПИ составляли меньшинство (7% и 3% соответственно).

Диагностика коммуникативных способностей выявила равномерное распределение всех уровней развития КС среди студентов в интервале 16–22%. Значительное преобладание в статусах достигнутой ПИ и моратория выглядит необычным, однако при обращении к другим исследованиям мы обнаружили похожие результаты. Выявленная ситуация может указывать на особую специфику ПИ студентов, отличающей ее от ПИ в традиционном понимании; мы склоняемся к указаниям Ю.П. Поваренкова, называющего идентичность студентов 2–4 курса учебно-академической, а становление собственно ПИ связывающего с 5 курсом и первыми годами профессиональной работы.

В результате наше исследование выявило предпосылки к дальнейшему уточнению сущности и содержания термина «профессиональная идентичность студентов» (в том числе ПИ студентов как ее частного варианта). С другой стороны, представленные нами выводы по статистке ПИ носят предварительный характер и требуют дальнейшей верификации. Сопоставление статусов ПИ и коммуникативных способностей респондентов выявило корреляцию по верхним значениям: мораторий определенно связан с низким уровнем КС, а достигнутая ПИ – с преимущественно высоким, очень высоким и средним уровнем развития КС. Доля лиц с достигнутой ПИ и при этом с низкими показателями КС сравнительно малочисленна. Меньшая ясность в распределении соотношений между достигнутой ПИ и уровнями КС объясняется общим смещением результатов в сторону достигнутого статуса ПИ, этим же продиктован умеренный показатель корреляции по критерию χ^2 Пирсона (0,45), применение которого здесь возможно лишь с определенными оговорками. Распределение результатов по выборке выглядит специфически и требует изменения и уточнения инструментария исследования.

Таким образом, можно сделать выводы, что полученные результаты свидетельствуют об эффективности реализованного комплекса методик, направленных на выявление связи между коммуникативными способностями студентов и уровнем их профессиональной идентичности.

Библиографический список

1. Барышникова Е.Л. Педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов колледжа. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 6: 131–139.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность. *Психологический журнал*. 2001; Т. 22, № 4: 51–59.
3. Кун М., Макпартлэнд Т. *Эмпирическое исследование установок личности на себя. Современная зарубежная социальная психология: Тексты*. Москва: МГУ, 1994.
4. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. *Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества:* сборник научных трудов. Ярославль: ЯГПУ, 2003: 154–163.
5. Целуйкина Т.Г. Гражданственность как интегративное качество личности будущих государственных и муниципальных служащих. *Теория и практика современной науки* (электронный научный журнал). 2016; Выпуск № 2 (8): 438–441. Available at: http://modern-j.ru

References

1. Baryshnikova E.L. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj identichnosti studentov kolledzha. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 6: 131-139.
2. Ermolaeva E.P. Professional'naya identichnost' i marginalizm: koncepciya i real'nost'. *Psihologicheskij zhurnal*. 2001; T. 22, № 4: 51-59.
3. Kun M., Makpartl`end T. *`Empiricheskoe issledovanie ustanovok lichnosti na sebya*. *Sovremennaya zarubezhnaya social'naya psihologiya: Teksty*. Moskva: MGU, 1994.
4. Povarenkov Yu.P. Psihologicheskaya harakteristika professional'noj identichnosti. *Krizis identichnosti i problemy stanovleniya grazhdanskogo obschestva:* sbornik nauchnyh trudov. Yaroslavl': YaGPU, 2003: 154-163.
5. Celujkina T.G. Grazhdanstvennost' kak integrativnoe kachestvo lichnosti buduschih gosudarstvennyh i municipal'nyh sluzhaschih. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki* (`elektronnyj nauchnyj zhurnal). 2016; Vypusk № 2 (8): 438-441. Available at: http://modern-j.ru

Статья поступила в редакцию 30.03.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-287-289

Li Hongjuan, *Associate Professor, Heihe University (China), E-mail: bnulihongjuan@mail.ru*
Zhang Jianwen, *senior teacher, Heihe University (China), E-mail: 5644060@qq.com*

STUDY OF THE MODEL OF THE COURSE "RUSSIAN REGIONAL STUDIES" IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF HUMANITIES (FOR CHINESE STUDENTS). Modern methodology of teaching Russian in Chinese higher educational institutions lies in an integration approach, which is a fundamental methodological principle that combines knowledge, key skills and abilities of educational and research activities in various subjects into one system that contributes to the effective formation of professional competence of future specialists. The application of a set of integration methods to the study of the Russian language through the course "Country Studies of Russia" allows Chinese students to actively participate in educational and cognitive activities, providing an opportunity to get acquainted with the traditions and customs of another country, which greatly contributes to mastering new ways and techniques of communication, thereby motivating interest in the educational process.

Key words: **research, model, country studies, Russian language, integration, humanities, language education, learning efficiency**

***Ли Хунцзюань**, доц., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: bnulihongjuan@mail.ru*
***Чжан Цзяньвэнь**, ст. преп., Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, E-mail: 5644060@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ РОССИИ» В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ)

Современная методика преподавания русского языка в китайских высших учебных заведениях заключается в интеграционном подходе, который, являясь основополагающим методологическим принципом, объединяющим знания, ключевые навыки и умения учебно-исследовательской деятельности по различным предметам в одну систему, способствует эффективному формированию профессиональной компетентности будущих специалистов. Применение совокупности интеграционных методов в изучении русского языка посредством курса «Страноведение России» позволяет китайским студентам активно участвовать в учебно-познавательной деятельности, предоставляя возможность познакомиться с традициями и обычаями другой страны, что в значительной степени способствует овладению новыми способами и приемами общения, тем самым мотивируя интерес к образовательному процессу.

Ключевые слова: **исследование, модель, страноведение, русский язык, интеграция, гуманитарные науки, методология, языковое образование, эффективность обучения**

В силу исторически сложившихся факторов китайско-российское взаимодействие насчитывают более четырех столетий, что делает соседство двух государств самым древним.

В реалиях сегодняшнего времени российско-китайские отношения носят характер взаимовыгодного сотрудничества в различных сферах деятельности [1–6].

Актуальность исследуемой темы обусловлена широким распространением преподавания русского языка в Китае, что связано с высокой динамикой развития партнерских взаимоотношений между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой. В КНР заметно прогрессирует стремление к изучению русского языка, и он включен в учебные программы многих китайских высших учебных заведений как иностранный [2, с. 123].

Для китайских студентов, изучающих русский язык вне языковой среды, возникают определенные трудности в обучении. Таким образом, перед вузами стоит задача максимально эффективно выстроить учебный процесс на основе инновационных методологических приемов, которые рассмотрены в данной статье.

Благодаря популяризации русского языка в китайских вузах в настоящее время разработаны обучающие программы по русскому языку, утвержденные Отделом высшего образования государственного Министерства образования КНР. В результате чего в Китае подготовлен целый комплекс специализированных пособий по русскому языку.

Цель статьи – исследование курса «Страноведение России» в рамках учебной программы по русскому языку для китайских студентов.

Научная новизна работы состоит в том, что авторы, исследуя эффективные методологические приемы в области обучения русскому языку, опираются на собственный опыт преподавания данной дисциплины в Хэйхэском университете Китайской Народной Республики.

Изучение русского языка в Китае подтверждает его важность как языка международного общения, а также его необходимость в подготовке высококвалифицированных кадров.

Методика преподавания русского языка в Китае как иностранного коренным образом изменилась в связи с повышенной потребностью в его практическом владении.

Приоритетным инструментом в методологии обучения русскому языку стала речевая практика. Так, каждое занятие, как правило, посвящается развитию определенных лингвистических навыков. Речевой материал отбирается с учетом возрастных особенностей студентов и уровня владения изучаемым языком. Хронометраж учебного времени распределен таким образом, что больше половины учебных часов занимает устная речь.

Таким образом, высокая эффективность обучения русскому языку достигается такими методологическими подходами, как личностно ориентированный и коммуникативно-деятельностный, которые способствуют развитию индивидуальных личностных возможностей, а также максимально приближают студентов к условиям естественного общения.

В целях повышения качества образовательного процесса педагоги-русисты вносят весомый вклад в трансформацию системы обучения китайских студентов русскому языку [5, с. 213].

Были приняты такие меры, как создание учебных пособий нового поколения, изучение языка и культуры, внедрение в учебный процесс современных педагогических средств, создание для студентов языковой среды, повышение квалификации преподавателей. Благодаря этим мерам в течение последних лет достигнуты значительные результаты в обучении, в виду чего в Китае сложилась практическая система преподавания русского языка как иностранного.

В рамках дисциплин гуманитарного цикла применительно к языковому образованию предполагается комплексность обучения. При этом подчеркивается роль усиления межпредметных связей, что позволяет придать содержанию образовательного процесса определенную компактность.

Такой комплексный подход обеспечивает развитие лингвокраеведческих компетенций студентов-русистов в образовательном пространстве.

По мнению ученых, интеграция характеризуется как высшее проявление междисциплинарных связей. Этой теме посвящены труды таких ученых, как Е.А. Акулова, С.А. Гудкова, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.Ю. Поленова, Н.С. Сердюкова и др.

Идея интеграции появилась из общности законов природы, предусматривающих взаимосвязь отдельных компонентов.

Современная наука предусматривает различные подходы к применению интеграции в образовательном процессе: исторический, личностный, культурологический и др. В ходе языкового образования идеи интеграции гуманитарных дисциплин особенно актуальны, так как при обучении иностранному языку студентам предоставляется возможность составить понятие о традициях и обычаях страны изучаемого языка, что способствует овладению новыми способами и приемами общения. Это позволяет считать иностранный язык оптимальным средством междисциплинарной интеграции с предметами гуманитарного цикла [4, с. 1244].

Таким образом, междисциплинарная интеграция выступает основополагающим методическим принципом, который способствует сближению различных учебных дисциплин, объединяющих знания, навыки и умения учебно-исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему, а также решает противоречие между предметным обучением иностранному языку и формированием учебно-исследовательских умений без потери качественной специфики изучаемого предмета [1, с. 107].

Обучение русскому языку в вузах Китая ведется вне языковой среды, поэтому основная часть занятия должна проходить на русском языке. Базовый этап предусматривает наглядность дидактического материала, что помогает преподавателям, использующим визуальные средства, практически не использовать родной язык.

В качестве доминирующих принципов обучения русскому языку выступают такие как:

1) принцип обязательной коммуникативной направленности обучения;

2) принцип единства приобретения знаний и формирования практического их использования (взаимосвязь языковой и речевой компетенций);

3) принцип учета особенностей родного языка студентов;

4) принцип культуроведческой направленности обучения;

5) принцип диалога культур;

6) принцип дифференцированного обучения [6, с. 8].

С повышением уровня владения русским языком перед педагогами встает новая задача – подвести обучающихся к пониманию сложного языкового материала при минимальном использовании родного языка. Этот этап обучения специально сопровождается сопоставительным анализом китайского и русского языков.

При коррелирующем обучении формам речевой деятельности на базовом этапе главная роль принадлежит устной речи, а на продвинутом этапе значительно усиливается роль чтения. В процессе обучения в рамках этого периода используется уже не только обучающее чтение, но и ознакомительное.

Студенты с помощью самостоятельно прочитанных текстов аккумулируют как активный, так и пассивный словарный запас, а также расширяют диапазон знаний о русской истории, литературе, культуре, религии. Правильно подобранные тексты являются информативными, а также способствуют развитию образного мышления у студентов.

Ввиду этого в рамках преподавания русского языка китайским студентам значительно возросла роль курса «Страноведение России» как области знаний, способствующей вникнуть в национально-исторические особенности русской социокультуры. Страноведческий обучающий материал является многоплановым ресурсом для достижения высокого уровня межкультурной коммуникации [3, с. 112].

«Страноведение России» представляет собой интегральную гуманитарную науку, обеспечивающую необходимый набор знаний для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Курс «Страноведение России» ориентирован на студентов направления «Лингвистика», изучающих русский язык как иностранный.

Цель образовательного курса «Страноведение России» состоит не только в совершенствовании лингвострановедческих и языковых компетенций студентов, но и в заинтересованности к диалогу языков и культур в рамках обучения русскому языку как средству познания мира и приобщении к духовным и культурным ценностям другой страны.

Курс «Страноведение России» нацелен на подготовку специалистов лингвистики в соответствии с профессиональной компетенцией, обеспечивающей эффективную межкультурную коммуникацию на русском языке, а также на выполнение функций посредника в процессе межъязыкового общения.

Согласно программе учебной дисциплины, основными тематическими блоками курса «Страноведение России» являются географическое положение, государственное устройство, экономика и население страны изучаемого языка, религиозные течения в России, культурное наследие, национальные традиции России, русский национальный характер.

Каждый раздел состоит из информационного блока, заданий и справочной информации. Информационный блок представлен адаптированным текстом по теме дисциплины, повествующий об особенностях страны изучаемого языка. Задания содержат вопросы для самоконтроля знаний по тексту информационного блока и творческие задания по теме. Справочная информация включает пословицы и поговорки в соответствии с изучаемой темой, а также список слов, которые необходимо знать студентам в рамках данной темы.

По окончании учебного курса «Страноведение России» студенты должны владеть следующими знаниями:

– грамматическим – включает наиболее значимые особенности фонетического, лексического, стилистического и грамматического строя современного русского языка;

– главными правилами адаптированного речевого поведения в типичных бытовых ситуациях для образования профессиональной, повседневной культурно-бытовой речи, знаний межкультурного общения;

– ориентироваться в различных ситуациях общения, реализовывая базовые коммуникативные намерения;

– применять такие виды чтения, как изучающее, ознакомительное, просмотровое;

– производить параллельную письменную фиксацию аудиотекста;

– извлекать из текста целевую информацию по теме;

– обобщать и комбинировать информативный материал с опорой на прочитанный/прослушанный текст (продуцировать самостоятельное монологическое высказывание по теме);

– владеть необходимыми коммуникативными компетенциями в условиях русской языковой среды; основными логическими методами расположения информации в устных и в письменных текстах.

Учитывая изложенное, можно заключить, что курс «Страноведение России» способствует развитию самостоятельного мышления, творческого воображения, устной связной речи, формированию культуроведческой, лингвострановедческой компетенций, умений и навыков межкультурной коммуникации китайских студентов.

Таким образом, интегрированное обучение русскому языку позволяет включать разнообразную содержательную тематику, что способствует повышению общекультурной подготовки, а не только узкой специализации.

Курс «Страноведение России» как модель в контексте интеграции гуманитарных дисциплин предполагает возможность вовлечения каждого китайского студента в активный познавательный процесс. Такая модель даёт возможность чёткого понятия применения этих знаний. Основная цель интегрированного обучения русскому языку как иностранному – формирование роли коммуникативных компетенций. Следовательно, вопрос о роли учебного курса «Страноведение России» в рамках образовательного процесса китайских студентов русскому языку не вызывает сомнений.

Библиографический список

1. Бессмельцева Е.С. *Межпредметная интеграция в обучении студентов иностранному языку.* Available at: http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents /1/8(27)/bessmeltseva_8_27_106_109.pdf
2. Кованова М.С. Взаимодействие России и Китая в образовательной сфере. *Молодой ученый*. 2021; № 1 (343): 123–126.
3. Козырева А.М. *Страноведение*: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2012.
4. Степанова М.М. Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры. *Молодой ученый*. 2014; № 4: 1244–1246.
5. Хуан Т. Опыт и проблемы в процессе преподавания русского языка Северо-востока Китая. *Международная научная конференция «Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества*». Благовещенск, Хэйхэ КНР, 2016: 213–216.
6. Юсупова З.Ф. *Теория и практика обучения русскому языку в полиэтнической среде*. Казань: Казанский университет, 2015.

References

1. Bessmel'ceva E.S. *Mezhpredmetnaya integraciya v obuchenii studentov inostrannomu yazyku.* Available at: http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents /1/8(27)/bessmeltseva_8_27_106_109.pd
2. Kovanova M.S. Vzaimodejstvie Rossii i Kitaya v obrazovatel'noj sfere. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 1 (343): 123-126.
3. Kozyreva A.M. *Stranovedenie*: uchebnoe posobie. Yaroslavl': YarGU, 2012.
4. Stepanova M.M. Inostrannyj yazyk kak sredstvo mezhdisciplinarnoj integracii: ot shkoly do magistratury. *Molodoj uchenyj*. 2014; № 4: 1244-1246.
5. Huan T. Opyt i problemy v processe prepodavaniya russkogo yazyka Severo-vostoka Kitaya. *Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya «Rossiya i Kitaj: istoriya i perspektivy sotrudnichestva*». Blagoveschensk, H`ejh`e KNR, 2016: 213-216.
6. Yusupova Z.F. *Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku v poli`etnicheskoj srede*. Kazan': Kazanskij universitet, 2015.

Статья поступила в редакцию 02.04.23

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-289-292

Magomedkhanova U.Sh., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uma-sh@mail.ru*
Mugadova S.T., *senior teacher, Department of Psychology of Personal Development, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: mugadova25@mail.ru*
Selmurzaeva M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*

DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING IN YOUNGER PUPILS IN THE LEARNING PROCESS. The article studies the process of development of spatial thinking of junior high school students. The authors make an analysis of the literature which shows that the developed spatial thinking is important not only for mathematical problems solving and achievement of educational results, it allows pupils to orientate on the ground, make a route on the map, image an object "in the mind" and make mental transformations with it. Federal state educational standard of basic general education is about the necessity of creating conditions for development of spatial thinking of elementary school pupils at mathematics lessons as the basis for mathematical thinking formation at elementary and basic schools and achievement of educational outcomes. The role of the teacher is shown, who has the main task, by means of pedagogical means, various forms and methods of teaching, to help all his pupils, and everyone separately, to show their individual and creative abilities, to promote all-round cognitive, spiritual and emotional development of the child. The author concludes that the development of spatial thinking at primary school age is characterized by deductive strategy of spatial activity, refusal of which leads to complete disorganization of the child's activity, etc.

Key words: **development, spatial thinking, primary school pupil, teacher, school, teaching**

У.Ш. Магомедханов, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: uma-sh@mail.ru*
С.Т. Мугадова*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: mugadova25@mail.ru*
М.Р. Сельмурзаева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена процессу развития пространственного мышления младших школьников. Автором проведен анализ литературы, который показал, что развитое пространственное мышление важно не только для решения математических задач и достижения образовательных результатов – оно позволяет школьникам ориентироваться на местности, прокладывать маршрут по карте, образ объекта «в уме» и совершать с ним мысленные преобразования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования заключается в необходимости создания условий для развития пространственного мышления младших школьников на уроках математики как основы для формирования математического мышления в начальной и основной школе и достижения образовательных результатов. Показана роль педагога в данном процессе.

Ключевые слова: **развитие, пространственное мышление, младший школьник, педагог, школа, обучение**

Актуальность проблемы определяется необходимостью создавать условия для развития пространственного мышления младших школьников на уроках математики как основы для формирования математического мышления в начальной и основной школе и достижения образовательных результатов в соответствии с федеральными образовательными стандартами. Развитое пространственное мышление важно не только для решения математических задач и достижения образовательных результатов, оно позволяет школьникам ориентироваться на местности, прокладывать маршрут по карте, образ объекта «в уме» и совершать с ним мысленные преобразования. Человек с развитым пространственным мышлением способен намного эффективнее действовать во многих жизненных ситуациях. Значимость развития пространственного мышления у младших школьников определяется не только стремлением научить их понимать и анализировать пространственные отношения объектов, но и необходимостью психического развития ребенка. Дефициты пространственного мышления указывают на то, что у младшего школьника недостаточно сформированы нейропсихологические основы учебной деятельности, что может значительно затруднять ему учебу в начальных классах.

Цель данной статьи заключается в изучении социально-педагогических условий стимулирования мотивации школьников к обучению.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, изучить процесс развития пространственного мышления младших школьников во время обучения.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками).

Научная новизна статьи определяется изучением процесса развития пространственного мышления младших школьников, что играет большую роль при обучении. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания о развитии пространственного мышления младших школьников в процессе обучения. Практическая значимость представлена через выявление особенностей развития пространственного мышления у обучающихся младших классов начальной школы.

Перед каждым педагогом на сегодняшний день стоит главная задача – при помощи педагогических средств, разнообразных форм и методов обучения помогать всем своим ученикам и каждому в отдельности проявлять индивидуальные и творческие способности, содействовать всестороннему когнитивному, духовному и эмоциональному развитию ребёнка. Основная цель системы развивающего обучения – развитие ученика как субъекта образовательного процесса, что помогает создать все необходимые условия для того, чтобы учащиеся могли развить и проявить свой личностный потенциал. Каждому этапу психического развития детей соответствуют определенные формы интеллекта, а в рамках этих форм формируется и активно развивается пространственное мышление [1–7]. Это подтверждается в исследованиях различных ученых. Мы же за основу берем определение понятия «пространственное мышление», которое дает в своей книге И.С. Якиманская. Она пишет, что это один из видов умственной деятельности, который дает возможность создавать пространственные образы, оперировать ими в ходе решения как практических, так и теоретических задач [7, с. 58]. В некоторых рекомендациях указывается, что для развития образного мышления школьников необходимо визуализировать объект, но не описывать его словами, т. е. оперировать в уме образами, а не понятиями [3, с. 74].

Тихомирова Л.Ф. пишет, что пространственное мышление является одним из видов образного мышления, сохраняет его характерные черты, поэтому отличается от такой формы мышления, как словесно-дискурсивная. Данная отличительная особенность прослеживается в том, что пространственное мышление использует образы, а также воссоздает их, перестраивает, трансформирует в нужном направлении [6, с. 95]. Именно образы являются первоначальным инструментом и, соответственно, результатом интеллектуального процесса, важной производительной единицей.

Восприятие, объединяющее работу органов чувств человека, является основой для функционирования пространственного мышления. Восприятие – основной психический процесс, который через чувства и ощущения отражает окружающую нас действительность, а именно – те предметы и явления, которые нас окружают на данный момент времени, на этапе их непосредственного воздействия на те или иные наши анализаторы. Таким образом, оно способствует работе нашего мышления и помогает организовать нам действия на практике не только взрослым, но и детям; обеспечивает нам возможность ориентироваться как в окружающей действительности, так и в социуме. Воспринимая окружающих нас людей, мы научаемся строить с ними межличностные отношения. В психологической литературе детально проанализирована и описана структура восприятия, в которой выделяют простые, сложные, специальные виды. К специальным видам восприятия относится восприятие пространства, внимания и движения; к простым – восприятие величины предмета, его формы, а также цвета того или иного предмета. Также в структуре восприятия выделяют такие его свойства, как объем, целостность, структурность, осмысленность.

Для того чтобы человеку сформировать целостный образ предмета из окружающей действительности, необходимо активно произвести поиск признаков, его характеризующих. И происходит это с помощью такого интеллектуального процесса, как восприятие. Все предметы и явления окружающей нас действительности, их свойства и отношения мы можем воспринимать как непосредственно, так и опосредованно. С помощью ощущений и восприятия человек может непосредственно познать такие свойства предметов, как цвет, звук, форма, нахождение и перемещение тел в пространстве, и они (свойства и отношения) доступны нашим органам чувств (зрению, слуху, вкусу, обонянию и осязанию). А вот сложные свойства и отношения мы познаем опосредованно с помощью такой мыслительной операции, как обобщение, т. е. здесь мы задействуем психический процесс – мышление [4, с. 17–21]. Такой вид познавательной деятельности, как мышление, помогает нам с помощью различных средств и обобщенного отражения действительности познавать сущность предметов и явлений, выстраивать логичные связи и отношения между данными вещами и явлениями.

Одна из специфических характеристик мышления – это его опосредованность. Когда мы не можем напрямую ощущать и воспринимать тот или иной предмет или явление, а познаем его с помощью своего чувственного опыта, представления и тех знаний, что у нас уже имеются; опираемся на известные свойства, такое познание носит название «опосредованное».

Обобщенность мышления – его следующая специфическая характеристика. Так как все свойства объектов связаны между собой, данный факт предоставляет нам способ изучить общее и существенное в объектах предметного мира. В конкретике моментов находится и проявляется общее. С помощью данного вида интеллектуальной деятельности мы можем создавать трёхмерные образы, совершать определённые действия с ними для решения конкретных практических задач, то есть мы можем «увидеть у себя в голове» объект весь целиком, со всей конкретикой, а также его видоизменять в соответствии с нашими целями и задачами. Данный вид познавательной деятельности и есть пространственное мышление. Чаще всего образы являются первоначальным инструментом и, соответственно, результатом интеллектуального процесса, важной производительной единицей. Таким образом, оно способствует работе нашего мышления и помогает организовать нам действия на практике не только 10 взрослым, но и детям; обеспечивает нам возможность ориентироваться в окружающей действительности.

Если у учащегося хорошо развито пространственное мышление, ему легко даются такие школьные предметы, как геометрия, химия, физика и даже литература. Когда нам удается представить в виде кинофильма во всех красках, звуках и ощущениях прочитанный текст, тогда мы можем наблюдать у себя работу пространственного мышления. Данная способность человека позволяет ему с легкостью производить анализ художественного текста, сделать чтение ярким, увлекательным и интересным. Активно ученики используют своё пространственное мышление на уроках изобразительной деятельности и технологии.

Некоторые исследователи характеризуют пространственное мышление через понятие визуального мышления, которое позволяет оперировать зрительными образами, иконическими знаками и символами (т. е. объектами, имеющими определенное смысловое и эмоциональное значение, легко всеми узнаваемое). Визуальное мышление основано на работе наглядно-образного и наглядно-действенного видов мышления; оно помогает при построении 3D-моделей, обеспечивает работу творческого мышления и воображения. Конечный продукт работы визуального мышления представлен зрительным образом.

Визуальное мышление понимается как способ решения творческих задач; как логическое мышление, в котором познание существенных связей и отношений между объектами происходит не через их обозначение словом, а посредством визуализации. Визуализация знаний и визуализация информации не являются тождественными понятиями.

Р. Арнхейм рассматривает визуальное мышление как процесс интеллектуального познания с помощью визуальных образов, которые выполняют не иллюстративную функцию, а являются конечным проявлением процесса мышления [1, с. 45].

Начиная с определения местоположения объекта, происходит вычленение пространственных свойств и отношений, после этого отмечается форма изучаемого объекта/предмета, которая взаимосвязана с позицией наблюдения, а вот уже потом устанавливается величина и его пропорции.

Дети во всевозможных формах игровой и предметной деятельности накапливают свой определённый жизненный опыт, и если в процессе обучения в младших классах на него опираться, то можно в общем сформировать у ученика метрические, топологические и пространственные знания.

В мыслительной деятельности трансформируется то, что человек видит перед собой, и создается новый пространственный образ. Знаковая модель или графический образ/изображение одного из объектов находится в окружающей учеников действительности, как раз на этой основе и создаются наши мысленные представления. Когда мы начинаем оперировать сложившимся образом, он видоизменяется в мыслях от своего первозданного вида до такой степени, что мы сами его можем с большим трудом распознать, узнать при этом трансформировании и изменении, которое мы можем производить по всем направлениям, общего вида тех мыслительных образов, которые мы воспринимаем непосредственно, таких устоявшихся характерных черт, как внешние очертания, внутренняя наполненность и взаимоотношение частей.

И.С. Якиманская создала типологию взаимодействия и преобразования образов в пространстве в зависимости от того, насколько усложненным действиям они подвергаются [7, с. 5–13].

Как и любая другая классификация, представленная здесь попытка соотнести операции по видоизменению, трансформированию образов, в определенной степени вполне ограничена, поскольку одни и те же действия можно отнести одномоментно не к одному, а к нескольким типам.

Развитие пространственного мышления тесно связано со становлением визуального восприятия, поскольку именно восприятие обеспечивает появление в психике образов. В возрасте 7–8 лет происходят существенные изменения в системе зрительного восприятия, обусленные функциональными изменениями в работе головного мозга, созреванием мозговых структур. Происходит улучшение перцептивных процессов, что проявляется в повышении скорости зрительного узнавания объектов, формирования эталонов, соотнесения объектов с эталоном, ориентировки в предъявляемых зрительных стимулах. Однако все же система зрительного восприятия первоклассников еще не достигает зрелого типа функционирования. Поэтому распознавание геометрических фигур дается детям легко, а различение букв затруднено (дети ошибаются при написании букв и цифр, особенно тех, значение которых меняется при поворотах справа налево, сверху вниз).

Исследование Н.В. Звягиной, Л.В. Морозовой, Н.Н. Теребовой показало, что уровень выполнения тестовых заданий на зрительное восприятие ухудшается на протяжении младшего школьного возраста. Данный феномен авторы объяснили как замедлением темпов созревания мозговых структур, ответственных за зрительное восприятие, так и несовершенством методики развития зрительного восприятия в школе наряду с увеличивающимися требованиями к качеству визуальных процессов (требования и критерии оценки усложняются). Девочки в начальной школе показывают более высокий уровень развития зрительного восприятия, чем мальчики.

М.М. Безруких указывает, что «четверть детей, поступающих в первые классы, испытывают трудности пространственного воображения и анализа целого зрительного образа через составляющие его части; около 70% – трудности в развитии зрительно-пространственных функций» [2, с. 21].

Исследование Л.Т. Потаниной образного мышления младших школьников показало, что они затрудняются выразить свое отношение к миру (к различным понятиям, например, «дружба», «общение», «школа») посредством образов и символов; затрудняются оперировать художественными образами, соотносить их с выполняемыми действиями или предметами, с реальной жизненной ситуацией [5, с. 31].

Уровень сформированности образно-символического мышления у младших школьников крайне низкий, способность репрезентовать мир с помощью образов у них не развита, образно-символическим языком они не владеют. Это позволяет предположить, что овладение пространственным языком (символами, выражающими пространственные отношения объектов) у них также затруднено [5].

При работе с геометрическим материалом на уроках математики образ с пространственными признаками предмета и слово, его обозначающее, сопоставляются учениками тождественно друг другу. Данная работа способствует не только дальнейшему усовершенствованию наглядно-образного мышления, но и наглядно-действенного, так как слово-ориентир дает школьникам возможность из объединения отличительных признаков предмета акцентировать частный признак. Развитость пространственных представлений предоставляет обучающемуся допустимость применения их как на уровне дифференциации, так и на уровне вычленения определенного объекта по таким признакам, как форма, размер и местоположение относительно других предметов, и включает умение мысленно представить тот или ной предмет, трансформировать его «у себя в голове» и разместить его в конкретной структуре измерения. То есть осознавать его местоположение в объединении подобных объектов.

В целом у детей, поступающих в первый класс, наглядно-образное мышление является преобладающим видом мышления, который позволяет младшим школьникам: соотнести образ объекта с наглядно воспринимаемыми характеристиками этого объекта; выделить класс предметов со сходными характеристиками для осуществления классификации; соотнести воспринимаемый объект с классом предметом, опираясь на внешние существенные характеристики; упорядочить предметы, сопоставить внешние признаки и понятие; осознать смысл увиденного. Первоклассники способны выполнять мыслительные операции (вычленение определенных признаков и установление отношений между ними, обнаружение сходства и др.) с образами, заданными в виде картинок или реальных предметов; могут работать по схеме и извлекать информацию из изображений с различной степенью абстракции. Помимо наглядно-образного, у младших школьников интенсивно развивается словесно-логическое мышление. Младшие школьники обладают достаточным запасом знаний, показывают высокий уровень осведомленности, широкий кругозор, умеют рассуждать с помощью понятий. Много ошибок дети допускают при выполнении заданий на аналогию (например, выбери из пяти слов (конь, жеребенок, сено, телега, подкова) одно, которое относилось бы к слову «лошадь» так же, как слово «теленок» относится к «корове»). Немного лучше дети выполняют задания на классификацию и обобщение понятий.

В младшем школьном возрасте дети способы усвоить понятие количества и понимают, что при изменении формы объем (или количество) остается неизменным. Например, если из чашки перелить воду в сосуд, то воды не станет больше. Младшие школьники умеют сравнивать, классифицировать объекты и понимать причинно-следственную связь между явлениями или произошедшими событиями, могут сделать простые дедуктивные умозаключения, а также понимают формулы типа «если A > B и B > C, то A > C» или «A + B = B + A» [6, с. 21].

Таким образом, можно сделать выводы, что развитие пространственного мышления в младшем школьном возрасте характеризуется дедуктивной стратегией выполнения пространственной деятельности, отказ от которой приводит к полной дезорганизации деятельности ребенка; развитием пространственных представлений. При этом координатные и структурно-топологические формируются примерно к 7 годам, метрические – к 8–9 годам, проекционные – к 10–12 годам; пониманием и использованием в собственной речи слов, выражающих пространственные отношения объектов; постепенным развитием умения оперировать вербально-пространственными представлениями в процессе мышления; сформированной схемой тела и использованием собственного тела как точки отсчета при определении пространственных отношений объектов. Пространственная ориентировка с позиции другого человека, когда точкой отсчета является не собственное тело, а тело другого человека, появляется в 9 лет. Еще позднее развивается способность принять за точку отсчета любую произвольно выбранную точку пространства, благодаря чему появляется возможность овладеть геометрической логикой; хорошими зрительными сенсорными эталонами; развитием системы зрительного восприятия объектов, что ведет к улучшению перцептивных процессов, т. е. повышается скорость и точность зрительного узнавания объектов, соотнесения объектов с эталоном, ориентировки в предъявляемых зрительных стимулах; несовершенством зрительно-пространственного восприятия, сложностями зрительного анализа и синтеза; неумением выразить свое отношение к явлениям окружающей действительности с помощью образов, низким уровнем развития наглядно-символического мышления; способностью осуществить логические операции с визуальными образами; развитием умения ориентироваться по наглядной схеме; способностью делать простые умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи; постепенным развитием абстракции на протяжении младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Особенности восприятия пространства у детей*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1964.
2. Белошистая А.В. Почему школьникам так трудно дается геометрия. *Математика в школе*. 1999; № 6: 21–24.
3. Гусев В.А., Орлов В.В., Панчищина В.А. *Методика обучения геометрии*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Просвещение, 2012.
4. Кириленко С.Е. Пространственное мышление, как сложный психический процесс. *Инструменты современной научной деятельности*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Сократ, 2017; № 18: 17– 21.
5. Сутягина В.И. Функции геометрии в начальном обучении математики. *Начальная школа*. 2002; № 11: 31–36.
6. Тихомирова Л.Ф. *Развитие интеллектуальных способностей школьника*. Ярославль: Академия развития, 2006.
7. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии. *Вопросы психологии*. 1989; № 6: 5–13.

References

1. Anan'ev B.G. *Osobennosti vospriyatiya prostranstva u detej*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1964.
2. Beloshistaya A.V. Pochemu shkol'nikam tak trudno daetsya geometriya. *Matematika v shkole*. 1999; № 6: 21-24.
3. Gusev V.A., Orlov V.V., Panchischina V.A. *Metodika obucheniya geometrii*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Prosveschenie, 2012.
4. Kirilenko S.E. Prostranstvennoe myshlenie, kak slozhnyj psihicheskij process. *Instrumenty sovremennoj nauchnoj deyatel'nosti*: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: Sokrat, 2017; № 18: 17- 21.
5. Sutyagina V.I. Funkcii geometrii v nachal'nom obuchenii matematiki. *Nachal'naya shkola*. 2002; № 11: 31-36.
6. Tihomirova L.F. *Razvitie intellektual'nyh sposobnostej shkol'nika*. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2006.
7. Yakimanskaya I.S. Princip aktivnosti v pedagogicheskoj psihologii. *Voprosy psihologii*. 1989; № 6: 5-13.

Статья поступила в редакцию 01.04.23

УДК 37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-292-294

***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*

***Alibekova Z.N.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Technology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira1606@yandex.ru*

***Alieva S.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director of Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sacita.alieva@mail.ru*

ANALYSIS OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE TEAM OF CLASSMATES. The article presents an analysis of the process of socio-psychological adaptation of junior schoolchildren in the team of classmates. The authors have analyzed the literature, which shows that the problem of successful socio-psychological adaptation in modern conditions of learning in the primary school has not yet been sufficiently reflected. The socio-psychological adaptation of younger schoolchildren is a difficult and long enough process during which the pupil realizes and accepts the requirements of school to the behavior on lessons, to dialogue and interaction with classmates and the teacher, starts to build the relations according to these requirements. The social motives which first graders have for communication and interaction with classmates and teacher are considered. On the basis of the carried out analysis the authors come to a conclusion, that in the process of formation of interpersonal relations children show the personal qualities appreciated by classmates and get a high social status.

Key words: **analysis, socio-psychological adaptation, younger pupils, collective, classmates, school**

***З.М. Миназова**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*

***З.Н. Алибекова**, канд. пед. наук, ст. преп. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zaira1606@yandex.ru*

***С.А. Алиева**, канд. пед. наук, доц., директор института педагогики, психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sacita.alieva@mail.ru*

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВЕ ОДНОКЛАССНИКОВ

Данная статья посвящена рассмотрению анализа процесса социально-психологической адаптации младших школьников в коллективе одноклассников. Авторами проведен анализ литературы, который показал, что проблема успешности социально-психологической адаптации в современных условиях обучения в начального школе не получила пока достаточного отражения. Социально-психологическая адаптация младших школьников представляет собой сложный и достаточно длительный процесс, в ходе которого ученик осознает и принимает требования школы, предъявляемые к поведению на уроках, к общению и взаимодействию с одноклассниками и педагогом, начинает выстраивать свои отношения в соответствии с данными требованиями. Рассмотрены социальные мотивы, которыми руководствуются первоклассники, раскрывающие критерий мотивационной направленности на общение и взаимодействие с одноклассниками и педагогом. На основании проведенного анализа авторы пришли к выводу, что в процессе формирования межличностных взаимоотношений дети проявляют ценимые одноклассниками личностные качества и получают высокий социальный статус.

Ключевые слова: **анализ, социально-психологическая адаптация, младшие школьники, коллектив, одноклассники, школа**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что социально-психологическая адаптация младших школьников становится все более актуальной проблемой в связи с реализацией федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения. ФГОС НОО является документом, отражающим требования современного общества к образовательной программе как средству всестороннего развития и успешной социализации учащихся [1–5].

Значимым результатом освоения учащимися основной образовательной программы по ФГОС НОО выступает «овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире» [6 с. 5], что подчеркивает необходимость создания для младших школьников условий оптимальной адаптации к школе уже с первых дней обучения.

Современная психология выделяет в адаптации к требованиям школы социальную адаптацию как новую для ребенка социальную среду и принятие роли ученика; адаптацию к учебной деятельности, направленную на овладение универсальными учебными действиями; а также социально-психологическую адаптацию, включающую вхождение в учебную группу, налаживание взаимоотношений с одноклассниками, приобретение определенного статуса в классе как малой группе.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении процесса социально-психологической адаптации младших школьников в коллективе одноклассников.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать понятие «социально-психологическая адаптация» младших школьников в коллективе одноклассников.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками).

Научная новизна статьи определяется изучением понятия «социально-психологическая адаптация» младших школьников в коллективе одноклассников.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания о процессе социально-психологической адаптации младших школьников в коллективе одноклассников.

Практическая значимость представлена через проведенный анализ процесса социально-психологической адаптации младших школьников в коллективе одноклассников.

Тревогу родителей и педагогов-психологов по поводу социально-психологической адаптации вызывает постоянно нарастающая численность младших школьников, испытывающих сложности в налаживании межличностных отношений с другими учениками класса и возникновении напряженных отношений с учителем.

Современная наука накопила обширный материал о видах социально-психологической адаптации, её механизмах и закономерностях, о взаимосвязи возраста и особенностях социально-психологического адаптационного процесса. Каждое психологическое направление внесло свой вклад в разработку проблем социально-психологической адаптации.

В необихевиористском подходе адаптация в целом рассматривается и как состояние, и как процесс. Состояние адаптации достигается в результате уравновешивания потребностей индивида с требованиями среды. Средствами дости-

жения состояния равновесия выступают ответные реакции, действия индивида, соответствующие требованиям среды и удовлетворяющие его потребности.

В рамках психоаналитического направления концепцию общего адаптивного синдрома разрабатывал Г. Селье [4, с. 24], согласно которой адаптация личности является результатом актуализации состояния тревоги, вызванного конфликтом между потребностями личности и ограничивающими их требованиями социальной среды. Автор выделяет три стадии протекания адаптивного синдрома:

– на первой стадии развития стресса происходит мобилизация адаптивных возможностей организма, что «выражается в активации коры головного мозга, дыхания, сердечной деятельности, повышения мышечного тонуса». Всё это обеспечивает усиление как физической, так и умственной работоспособности;

– вторая стадия адаптации называется «стадией резистентности». Она наступает в случае, если факторы, вызвавшие состояние тревоги, не преодолеваются. Тогда организм начинает сбалансировано расходовать адаптационные ресурсы. Уровень сопротивляемости организма значительно повышается. Но если фактор, вызвавший состояние тревоги, не преодолевается, то наступает истощение ресурсов организма;

– третья стадия адаптации – «стадия истощения» – свидетельствует о том, что человек нуждается в помощи, не может самостоятельно преодолеть отрицательное влияние социальной среды.

Адаптированность личности в концепции Г. Селье [4, с. 25] определяется отсутствием тревоги, положительным эмоциональным самочувствием. Проявления тревоги характеризуют неадаптированность личности к условиям социальной среды.

Изучению влияния аспектов семейного воспитания (как фактора микросреды) на развитие креативности и интеллекта посвящено исследование Т.Н. Тихомировой. Опираясь на результаты масштабного эмпирического исследования детей младшего, среднего и старшего школьного возраста, автор делает следующие выводы:

– на развитие креативности школьников существенное влияние оказывают такие аспекты семейного воспитания, как эмоциональные отношения, способы взаимодействия членов семьи;

– на развитие интеллекта в большей степени влияют такие аспекты воспитания, как «наличие требований к ребенку, участие ребенка в семейных делах, удовлетворение его потребностей и ожиданий»;

– «развитие креативности в большей степени зависит от влияния фактора семейного воспитания, чем развитие интеллекта» [5, с. 23].

Процесс социально-психологической адаптации личности в малой группе сопряжен также с решением различных проблемных ситуаций, которые возникают при налаживании взаимодействия с членами новой малой группы. Если проблемная ситуация воспринимается личностью как непреодолимая, то у неё возникает состояние фрустрации. Н.Д. Левитов определил состояние фрустрации, как эмоциональное переживание и поведение человека, которое вызвано «объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемым) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи» [1, с. 120].

А.А. Налчаджян [2, с. 52] выделил четыре основных стратегии, в каждой из которых личность использует те или иные защитные механизмы:

1. Стратегия активного изменения ситуации, или «наступательная» адаптивная стратегия. Выбор данной стратегии обусловлен тем, что активность личности направлена на удовлетворение своих потребностей, реализацию намерений.

2. Стратегия ухода (бегства) из проблемной ситуации. Активность личности здесь направлена на поиск новых ситуаций, более благоприятных для обеспечения безопасности и реализации собственных намерений. Чаще всего в проблемных фрустрирующих ситуациях можно наблюдать три способа реализации данной стратегии: физический уход из фрустрирующей ситуации; психологический уход или отчуждение от ситуации.

Если личность выбирает стратегию психологического отчуждения от ситуации, то она осуществляется с помощью механизмов подавления и вытеснения, а также используется механизм проекции.

3. Стратегия психологического приспособления чаще всего вызывается переживанием внутреннего конфликта и диссонанса. В данной стратегии личностью используются те адаптивные механизмы, которые прекращают или устраняют дезадаптацию.

4. Стратегия предварительной адаптации к прогнозируемым проблемным ситуациям основана на способности личности предвидеть будущие стрессовые или фрустрирующие ситуации. Предварительная адаптация к ним уменьшает вероятность переживания фрустрации, хотя ограничивает количество и разнообразие ситуаций, в которых личность могла бы участвовать.

К подструктурам «Я-концепции», наиболее влияющим на процесс социально-психологической адаптации А.А. Налчаджян относит телесный, актуальный и репрезентативный «Я-образы».

Так, сформировавшийся в подростковом возрасте телесный «Я-образ» определенным образом обеспечивает адаптацию личности к условиям социальной среды. Ссылаясь на работу И.С. Кона «Открытие Я», А.А. Налчаджян отмечает, что раннее физическое развитие (акселерация) способствует формированию благоприятного телесного «Я-образа», повышает престиж среди сверстников, активизирует общительность, самоконтроль поведения. Ретардация (задержка физического развития) порождает такие компенсаторные механизмы адаптации, как повышенная эмоциональность, развитое воображение, инфантильное поведение, агрессивность.

Актуальный «Я-образ» личности, т. е. представление о себе в данный период жизни, раскрывается в уровне самооценки личности и детерминирует направленность её активности, выбор ближайших целей и уровень притязаний. В ситуациях социально-психологической адаптации личность, обладающая высокой самооценкой, чаще всего склонна использовать механизмы инновационной, творческой адаптации. И наоборот, низкая самооценка проявляется в склонности личности использовать механизмы конформистской адаптации.

Репрезентируемый «Я-образ» является ситуативно устойчивым, может многократно воспроизводиться в повторяющихся ситуациях при исполнении соответствующих ролей. Но если репрезентируемый «Я-образ» воспроизводит очень много элементов идеального «Я-образа» без учета особенностей данной реальной ситуации социального взаимодействия, то такой «Я-образ» личности дискредитируется, становится в значительной мере фальшивым, не подтверждается другими участниками социального взаимодействия, вызывает состояние фрустрации.

Социально-психологическая адаптация, являясь неотъемлемым этапом вхождения младшего школьника в новую социальную ситуацию развития, несет в себе как положительные моменты активизации процесса развития, так и отрицательные угрозы обострения негативных личностных особенностей. Особенности протекания социально-психологической адаптации ярко проявляются в налаживании межличностных взаимоотношений, приобретении определенного социального статуса младшим школьником в коллективе одноклассников.

Социально-психологическая адаптация младших школьников представляет собой сложный и достаточно длительный процесс, в ходе которого ученик осознает и принимает требования школы, предъявляемые к поведению на уроках, к общению и взаимодействию с одноклассниками и педагогом, начинает выстраивать свои отношения в соответствии с данными требованиями.

В соответствии со стратометрической концепцией интрагрупповой активности в коллективе А.В. Петровского [3, с. 16] специфические характеристики взаимоотношений учеников можно соотнести с различными слоями (стратами) структуры класса как малой группы. В первом поверхностном слое фиксируются непосредственные эмоциональные контакты принятия или непринятия учениками друг друга.

Здесь межличностные взаимоотношения учеников не включены в учебную деятельность. Во втором слое фиксируются собственно межличностные отношения, которые порождаются совместной учебной деятельностью, опосредуются данной деятельностью и в ней проявляются. Межличностные взаимоотношения учеников возникают по поводу деловых отношений. Третий «ядерный» слой групповой структуры фиксирует отношения каждого ученика к общей для всех учебной деятельности. Данный слой раскрывает единство целей и ценностных ориентаций учеников.

В концепции А.В. Петровского налаживание межличностных взаимоотношений выступает существенным показателем социально-психологической адаптации ученика в группе одноклассников.

Личностные отношения подразделяются на «фоновые (отношения взаимной доброжелательности, взаимного уважения, интереса, заботливости) и избирательные (симпатия, товарищество, дружба)».

Наиболее ярко предпочтения младших школьников в межличностных взаимоотношениях проявляются в избирательном общении, в желании выполнять учебные задания или поручения педагога с определенными одноклассниками.

Как отмечают О.Н. Истратова, Я.Л. Коломинский, Л.Ф. Обухова, в начале обучения первоклассники настолько поглощены новым статусом, обилием новых школьных впечатлений, что общение с одноклассниками уходит на второй план. По мере социально-психологической адаптации, принятия школьных норм и правил происходит упрочение избирательных межличностных отношений, что способствует групповой дифференциации, т. е. в классе появляются лидеры, популярные, принимаемые и отвергаемые ученики. Уровень популярности младших школьников в группе одноклассников определяется рядом факторов. Прежде всего, первоклассники отдают предпочтение в общении и взаимодействии тем одноклассникам, которые готовы с ними поделиться вещами и сладостями, инициативны. Среди девочек чаще популярными становятся те, кто обладает красивой внешностью, а среди мальчиков те, кто обладает физической силой. «Отвергаемыми» становятся те первоклассники, которые проявляют в общении и взаимодействии с одноклассниками агрессивность, непостоянство в дружбе, часто нарушают правило поведения, плохо учатся, безынициативны.

Приведенные положения позволяют рассматривать в качестве объективного показателя положительной социально-психологической адаптации младших школьников включение их в учебную деятельность и систему деловых и межличностных взаимоотношений, удовлетворенность данными взаимоотношениями, приобретение благоприятного социального статуса. Существенным условием, обеспечивающим налаживание межличностных взаимоотношений младших школьников в группе одноклассников, выступает единство требований школы и семьи по отношению к поведению и учебной деятельности. Многие родители стремятся к тому, чтобы их дети полностью соответствовали социально ожида-

емым нормам поведения в школе. Ведущая роль в формулировании, предъявлении и контроле исполнения школьных требований принадлежит учителю. Он выстраивает деловые взаимоотношения, предлагая младшим школьникам выполнить учебные задания в подгруппах, принять участие в коллективном обсуждении проблемных вопросов, распределяя общественные поручения. Руководство педагога деловыми взаимоотношениями младших школьников в процессе учебной деятельности способствует достаточно быстрому складыванию структуры ученического коллектива, в котором выделяется актив класса.

К сожалению, как отмечают ряд педагогов (А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, В.А. Сухомлинский и др.), мотивом бурной общественной деятельности отдельных школьников служит желание показать себя, занять привилегированное положение среди сверстников. Когда таким учащимся приходится подчиняться другим одноклассникам, они обижаются, упрямятся, иногда отказываются от работы.

К существенным факторам, осложняющим налаживание позитивных межличностных взаимоотношений, Т.В. Костяк относит сформировавшиеся в период социально-психологической адаптации негативные способы отношения младших школьников к нормам и требованиям школы.

Основной причиной складывающихся негативных способов отношения к нормам и требованиям школы является противоречие между мотивами «хочу» и «надо», которое неизбежно возникает в период адаптации к требованиям школы.

Также могут затруднить налаживание межличностных взаимоотношений младших школьников их индивидуальные особенности восприятия и понимания другого человека. Нередко негативное отношение к однокласснику со стороны других учеников класса провоцируется характеристиками, которые дает ему педагог. Повторяющиеся замечания, критические оценки поступков или учебных действий, некритично воспринимаемые учениками, становятся своеобразными «ярлыками», способствующими отчуждению ученика от одноклассников. Перечисленные трудности, возникающие в налаживании межличностных взаимоотношений младших школьников, позволяют выделить следующие критерии их преодоления: мотивационная направленность на общение и взаимодействие с одноклассниками и педагогом; эмоционально-положительное отношение к совместной учебной деятельности и налаживанию взаимоотношений с одноклассниками; произвольная регуляция поведения во взаимодействии с одноклассниками.

Перечисленные автором социальные мотивы, которыми руководствуются первоклассники, в полной мере раскрывают критерий мотивационной направленности на общение и взаимодействие с одноклассниками и педагогом. Такая нацеленность на эмоционально-положительное взаимодействие с одноклассниками является основой эмоционального благополучия младших школьников, которое является субъективным показателем динамики социально-психологической адаптации, т. к. проявляется в индивидуальных качествах младших школьников: доброжелательном отношении к одноклассникам, желании поддерживать инициативу других и проявлять собственную познавательную и коммуникативную активность. Следующим критерием налаживания межличностных взаимоотношений младших школьников выступает произвольная регуляция поведения во взаимодействии с одноклассниками. Ряд авторов (Л.И. Божович, К.М. Гуревич, В.К. Катырло и др.) определяют произвольное поведение как сознательно саморегулируемое, в котором человек преодолевает аффективно-отрицательное отношение ради эффективно-положительной цели. Развитие произвольной регуляции поведения в младшем школьном возрасте происходит в процессе учебной деятельности и общения с одноклассниками, когда школьники используют разнообразные модели, способы и стратегии взаимодействия, получая практический опыт достижения позитивного результата взаимодействия. Характеристиками сформированности произвольной регуляции поведения во взаимодействии с одноклассниками являются умение первоклассников использовать стратегии сотрудничества и компромисса, а также доброжелательное отношение к одноклассникам

Таким образом, можно сделать выводы, что в процессе формирования межличностных взаимоотношений дети проявляют ценимые одноклассниками личностные качества (дружелюбие, общительность, инициативность) и получают высокий социальный статус. Возможность измерить получаемый младшими школьниками социальный статус делает его объективным показателем динамики процесса социально-психологической адаптации.

Библиографический список

1. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. *Вопросы психологии*. 1967; № 6: 115–121.
2. Налчаджян А.А. *Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии)*. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988.
3. Петровский А.В. О некоторых феноменах межличностных отношений в коллективе. *Вопросы психологии*. 1976; № 3: 16–26.
4. Сидорова В.А. Развитие пространственного мышления у младших школьников. *Приоритеты педагогики и современного образования:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Пеликан, 2018; № 15: 24–27.
5. Тихомирова Л.Ф. *Развитие интеллектуальных способностей школьника*. Ярославль: Академия развития, 2006.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Москва: Просвещение, 2021.

References

1. Levitov N.D. Frustraciya kak odin iz vidov psihicheskih sostoyanij. *Voprosy psihologii*. 1967; № 6: 115-121.
2. Nalchadzhyan A.A. *Social'no-psihicheskaya adaptaciya lichnosti (formy, mehanizmy i strategii)*. Erevan: Izdatel'stvo AN Armyanskoj SSR, 1988.
3. Petrovskij A.V. O nekotoryh fenomenah mezhlichnostnyh otnoshenij v kollektive. *Voprosy psihologii*. 1976; № 3: 16-26.
4. Sidorova V.A. Razvitie prostranstvennogo myshleniya u mladshih shkol'nikov. *Prioritety pedagogiki i sovremennogo obrazovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Pelikan, 2018; № 15: 24-27.
5. Tihomirova L.F. *Razvitie intellektual'nyh sposobnostej shkol'nika*. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2006.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 2021.

Статья поступила в редакцию 01.04.23

УДК 37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-294-297

***Minazova V.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

***Bashaeva S.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: bashaeva72@mail.ru*

***Bekova M.R.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: bekovama@mail.ru*

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The article deals with the process of development of social competence of primary school age children in extracurricular activities. The authors are interested in the problem of studying the ways of developing social competence of primary school children, which is due to the fact that at this very age the skills of constructive interaction with peers are formed, the regulation of their behavior in accordance with the rules and norms accepted in the society. The role of extracurricular activities as one of the formats of educational environment organization, which fully corresponds to all the parameters of the social environment, necessary for the development of social competence in school-children, is shown. Based on the results of the program the researchers conclude that extracurricular activities contribute to the development of social competence of junior school pupils.

Key words: **development, social competence, children, primary school age, extracurricular activities**

***В.М. Миназова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*

***С.А. Башаева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: bashaeva72@mail.ru*

***М.Р. Бекова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: bekovama@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена рассмотрению процесса развития социальной компетентности детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. Интерес автора сконцентрирован на вопросе изучения способов развития социальной компетентности детей младшего школьного возраста, который обусловлен тем, что именно в этом возрасте формируются навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками, регуляция своего поведения в соответствии с принятыми в обществе правилами и нормами. Показана роль внеурочной деятельности как одного из форматов организации образовательного пространства, который полностью соответствует всем параметрам социальной среды, необходимым для развития социальной компетентности у школьников. Опираясь на результаты проведенной программы, мы пришли к выводу, что внеурочные мероприятия способствуют повышению социальной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: **развитие, социальная компетентность, дети, младший школьный возраст, внеурочная деятельность**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что социальная компетентность представляет собой многоаспектный социальный феномен, который изучается с позиций различных наук: социологии, психологии, педагогики и др. Важность изучения способов развития социальной компетентности детей младшего школьного возраста обусловлена тем, что именно в этом возрасте формируются навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками, регуляция своего поведения в соответствии с принятыми в обществе правилами и нормами [1–8].

Цель данной статьи заключается в рассмотрении процесса развития социальной компетентности детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать понятие «социальная компетентность» младших школьников; разработать программу внеурочных мероприятий и проанализировать полученные результаты.

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 «социальная компетентность» младших школьников во внеурочной деятельности.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания о развитии социальной компетентности детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Практическая значимость представлена через экспериментальную работу по разработке программы внеурочных мероприятий, направленных на развитие социальной компетентности детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Рассматривая федеральный государственный образовательный стандарт, мы видим, что в его основе лежит компетентный подход, который отличается личностной направленностью на каждого учащегося школы. Необходимо отметить, что личность школьника развивается в ходе образовательного процесса, что оказывает положительное влияние на формирование компетентности у ребенка.

При поступлении младших школьников в первый класс, перед школой стоит задача не только обучения детей, но и их всестороннее развитие. Результатом такого развития является готовность учащегося к саморазвитию, самоопределению, формированию у них учебной мотивации и познавательной активности, системы значимых как социальных, так и межличностных отношений, которые носят свое отражение в личной и гражданской позиции в деятельности, социальная компетентность, умение ставить перед собой цель и определять собственные жизненные планы и др. Восприятие и память являются первоочередными компонентами в структуре мыслительной деятельности первоклассников. Следующими идут речь, мышление, фантазия. Мыслительные и речевые компоненты в интеллекте первых и вторых классов укрепляются. Эти компоненты являются ведущими и у третьеклассников, а третье и четвертое места занимают память и фантазия. Благодаря этим компонентам развивается умение учиться у детей младших классов.

Младшие школьники учатся преодолевать разнообразные трудности, как внешние, так и внутренние. Школа формирует у них волевые качества, во время обучения ученики осознают свои обязанности, учатся слушать, быть внимательными, запоминать, думать. Младшие школьники не могут управлять своими эмоциями, желаниями. Они стремятся подражать своим сверстникам, которые сильнее и отважнее, и это негативно влияет на формирование волевых качеств. И здесь есть важная помощь со стороны взрослых.

Справедливым будет утверждение о том, что младший школьный возраст важен для окончательного формирования необходимых трудовых навыков путем вовлечения в практическую деятельность. Это становится возможным благодаря систематизации регулярных упражнений в школе, где ребенок приучается к порядку, бережному отношению к вещам, появлению заботливости. Итоги трудового воспитания проявляются в формировании навыков самоорганизации и умении последовательно выстраивать свою работу. Этот процесс предполагает, что ребенок проявит аккуратность, настойчивость, желание доводить работу до логического завершения, полностью контролируя свои действия.

Автор Н.Я. Семаго отмечает, что у детей младшего школьного возраста повышается уровень ответственности, формируется чувство долга, сознательного уважения к взрослым, закрепляются навыки культурного поведения, дети овладевают базовыми представлениями о гуманном отношении к окружающим людям. Творческий потенциал и креативные способности, как правило, раскрываются в социальной обстановке, что еще раз подчеркивает важность оказания помощи в построении взаимоотношений с окружающими людьми на основе уважения и внимания к личности. Деятельность детей этой возрастной группы характеризуется большой эмоциональной включенностью и стремлению к поиску. При исследовании мира неизбежно столкновение со сложными и неоднозначными ситуациями для ребенка, в результате чего приобретаются новые знания, накапливается опыт разрешения различных проблем. Зачастую этот процесс сопровождается вовлечением интуитивных качеств, путем проб, ошибок и экспериментов. В частности, Н.Я. Семаго утверждает, что социальное экспериментирование подготавливает базу для исследования собственного внутреннего мира, поиска альтернативных способов удовлетворения своим растущим социальным потребностям [4, с. 84].

В исследовании рассмотрено развитие социальной компетентности у младших школьников. Под социальной компетентностью понимается освоение ребенком общественных правил и норм, умение взаимодействовать с окружающими, понимание собственных особенностей, умение проявить себя в разных видах деятельности, достигать успехов и ценить как себя, так и окружающих. Социальная компетентность исследуется с позиций различных научных дисциплин и может рассматриваться на различных уровнях. Так, если рассматривать социальную компетентность на уровне общества, то она характеризует готовность общественных институтов и структур принимать эффективные решения, которые будут иметь своим результатом стабильность работы общества, его развитие, а также будут препятствовать торможению развития общества и его деградации [5 с. 32].

Если говорить о социальной компетентности на уровне группы, то она представляет собой способность группы к принятию эффективных решений. В результате таких решений группа расширяет возможности своего функционирования и развития, укрепляет свое социальное положение [2, с. 96].

Внеурочная деятельность как один из форматов организации образовательного пространства полностью соответствует всем параметрам социальной среды, необходимым для развития социальной компетентности у школьников. Так, внеурочная деятельность предоставляет возможности для развития активности ребенка, его личной свободы, расширяет образовательную среду, обогащает социальный опыт ребенка.

Как справедливо замечают исследователи, «компетентность» как таковая не может быть сведена просто к знаниям, как принято было рассматривать данный феномен в традиционном подходе. Только знания не могут обеспечить человеку адаптацию в обществе. Компетентность поэтому должна пониматься более широко –не только как знания, но и умения выполнять определенные функции на основе конкретного знания.

Компетентность с точки зрения когнитивного подхода определяется, соответственно, как «наличие определенных знаний и умение ими оперировать» [1, с. 24]. Такое определение объясняет многоуровневость структуры компетентности.

Приведем также определение компетентности, данное М.А. Холодной. Исследователь на основе экспериментальных данных дает следующее определение: компетентность – характеристика личности, формируемая с помощью целенаправленной практики по совершенствованию своих индивидуальных возможностей и способностей, приложения волевых усилий личности, затрат времени с этой целью. М.А. Холодная пишет: «Быть компетентным – значит быть убежденным в том, что мир предсказуем и поддается контролю». Такой вывод социально компетентная личность делает на основе знания и понимания правил и закономерностей в определенной сфере [7, с. 65].

Предпринимаемый этими авторами деятельностный подход к рассмотрению социальной компетентности позволяет им выделять планирование, осуществление и контроль социальных действий как базовые составляющие социально-психологической компетентности.

Успешность формирования различных компонентов социальной компетентности непосредственно зависит от учета временных возможностей в раз-

витии личности, а, следовательно, от верной временной организации и уровня обучения на каждом возрастном этапе развития личности [3, с. 74].

Стремление к успеху также создает правильную необходимую мотивацию, определяющую личностную активность младшего школьника.

Внеурочная деятельность как один из форматов организации образовательной среды полностью соответствует всем параметрам социальной среды, необходимым для развития социальной компетентности у школьников. Так, внеурочная деятельность:

– предоставляет возможности для развития активности ребенка, его личной свободы;

– расширяет образовательную среду, обогащает социальный опыт ребенка посредством экскурсий, посещений учреждений культуры и других форм обучения и воспитания;

– повышает интенсивность образовательной среды, т. к. использует различные формы включения учащихся во взаимодействие с учителями и сверстниками, когда ребенок может проявить себя, свои способности, взять на себя ответственность;

– повышает осознаваемость образовательной среды, т. к. включает в образовательную среду всех субъектов образовательного процесса;

– повышает эмоциональность образовательной среды, т. к. формирует доверительность, взаимный интерес в отношениях, сотрудничество взрослых и детей [6].

Изучив теоретические вопросы формирования и развития социальной компетентности младших школьников, мы сформулировали программу внеурочных мероприятий, которая была проведена в МБОУ «СОШ № 56 им. ПП. Балюка» г. Грозного. Формы проведения мероприятий были выбраны, исходя из выявленных в теоретической части исследования условий, так как они будут отвечать определенным задачам формирования и развития социальной компетентности у детей. Игровые методы и методы моделирования проблемных ситуаций присутствовали в каждом внеурочном мероприятии в формате различных игровых заданий и кейсовых ситуаций. Каждое мероприятие предполагало создание команд из числа обучающихся и групповой коммуникации внутри этих команд для выполнения заданий и решения проблемных ситуаций. Приведем примеры организации внеурочных мероприятиях. Были подготовлены задания различной сложности, а на квесте «Мысли в кучу» обучающиеся сами могли выбирать порядок выполнения заданий, что позволило создать ситуацию успеха для детей [6, с. 45].

Нами разработана программа внеурочных мероприятий:

1. Интеллектуальная игра по мультфильмам киностудии «Союзмультфильм».
2. Квест «Мысли в кучу».
3. Театрализованная сказка «Мужичок с ноготок».
4. Интерактивная игра по правилам дорожного движения.
5. Мастерская памяти.

В рамках внеурочного занятия «Интеллектуальная игра по мультфильмам киностудии «Союзмультфильм» детям предлагалось вспомнить героев, сюжеты, музыку из различных мультфильмов киностудии «Союзмультфильм». Они проявили себя на занятии активно, показали высокий уровень интереса и мотивации. Однако самым важным в данной внеурочной деятельности было наблюдать за командной работой детей и развивать их умение работать в команде. Для этого детям необходимо было совместно решить следующие задачи: придумать название своей команды и обосновать его; назначить капитана команды.

Следующим внеурочным занятием был Квест «Мысли в кучу», на котором обучающихся ждало захватывающее приключение. В самом начале события дети узнали о небольшой легенде: один великий ученый после сильного урагана не смог восстановить все свои заметки для важнейшего изобретения. Объединившись в команды, ребятам необходимо было сначала отыскать все потерянные заметки, используя подсказки, расклеенные по классу. Затем наступил самый интересный и важный этап – расшифровка этих заметок. Так как ученый хотел сохранить в секрете свое будущее изобретение, он зашифровал все свои записи. Для шифровки мы использовали различные ребусы, кроссворды, а также шифры, такие как «Шифр Цезаря», «А1Я33» и «Решётка». Событие закончилось для детей довольно удивительно, ведь расшифровав все заметки ученого и соединив их вместе, они смогли прочитать послание от того самого ученого, в котором говорилось о создании большой коллекции книг, которые сможет читать любой желающий. Совместными усилиями во время рефлексии и подведения итогов внеурочного события обучающиеся пришли к выводу, что ученый хотел изобрести библиотеку, о которой знает каждый из нас. Также совместно мы проанализировали важность чтения книг и приняли решение о создании площадки для Буккроссинга в нашем классе, чтобы ребята могли делиться друг с другом интересными книгами, которые они читают в свободное время.

Театрализованная сказка «Мужичок с ноготок».

Задачи, которые были поставлены в данном внеурочном мероприятии:

– развивать гуманистические чувства детей (сочувствие, умение поставить себя на место другого человека и понять его чувства – эмпатия);

– развивать умение работать в команде;

– способствовать самовыражению детей, дать возможность всем детям проявить себя, показать свои способности.

Дети очень хорошо справились с заданием, и получилась красивая театрализованная сказка. Для подготовки дети учили свои роли, учились читать текст выразительно, быть в образе, проявлять свои актерские способности. Мы также обсудили мораль данной сказки, и дети в большой степени проявили гуманистические чувства по отношению к главному герою сказки. Они высказали сочувствие, понимание его нелегкой доли и причин того, почему его жизнь была такой нелегкой, понимание силы его характера и доброты, так как он делал нелегкую работу ради своих родных.

В процессе интерактивной игры «Азбука юного пешехода» обучающиеся смогли подробнее познакомиться с правилами дорожного движения в интерактивном формате. Формат командной работы способствовал развитию у школьников навыков кооперации и эффективной коммуникации.

Задачи данного внеурочного мероприятия:

– развить навык коммуникации;

– развить навыки командной работы;

– развить навык принятия решений в сложных ситуациях;

– ·помочь детям усвоить правила дорожного движения.

Большое количество игр и интерактивных заданий были отдельно выделены ребятами в ходе рефлексии. Обучающиеся могли на собственном примере попробовать почувствовать себя пешеходом, даже не выходя на улицу.

Наиболее активное участие школьники приняли в игре «Светофор». Кто-то из обучающихся переключал свет светофора, кто-то зачитывал стихотворения о правилах поведения на пешеходном переходе, а кто-то был пешеходом, переходя дорогу в нужное время и в нужном месте. Викторина в конце внеурочного мероприятия дала возможность обучающимся закрепить полученные знания на практике.

В рамках внеурочного мероприятия «Мастерская памяти» обучающиеся могли развить один из ключевых когнитивных навыков, необходимых для эффективного обучения – память. Школьники узнали о различных техниках развития памяти и основных способах эффективного запоминания информации, о возможностях мозга и о том, как эффективно их применять для повышения учебной мотивации. Обучающиеся познакомились с интересными фактами о нашей памяти, с различными методиками ее развития, а также с новейшими мнемоническими техниками, которые используют современные знатоки и эрудиты.

В ходе внеурочного события «Мастерская памяти» участники разобрали большое количество упражнений для развития памяти: игра «Memo», таблицы Шульте, тестирование Струпа, «Римская комната», а также несколько упражнений на скоростное запоминание предложенной информации.

По итогам внеурочного события обучающиеся создали уникальные подборки упражнений для развития памяти, которые смогут в дальнейшем использовать в повседневной жизни и развивать свою память.

Важно отметить, что все мероприятия связаны между собой общей легендой, где после рефлексии вымышленные персонажи каждого события предлагали детям подсказку для подготовки к следующему мероприятию: единый стиль одежды или канцелярские принадлежности, тем самым создавая проблемную ситуацию, которая требовала от обучающихся ее решения.

Проведенные внеурочные мероприятия способствуют повышению социальной компетентности младших школьников. Так, некоторые дети стали легче брать на себя ответственность, проявлять свои лидерские качества в специально созданных условиях. В некоторых аспектах повысилась мотивация детей к учению, они стали более регулярно и качественно выполнять домашние задания, проявлять интерес к внеклассным, досуговым мероприятиям, кружкам, в целом более осознанно относиться к своим интересам, склонностям.

Таким образом, можно сделать выводы, что полученные результаты свидетельствуют об эффективности реализованных внеурочных мероприятий, способствующих повышению социальной компетентности младших школьников. Для этого необходимо отбирать материал для внеурочных мероприятий, который будет развивать именно те компоненты, которые находятся в структуре социальной компетентности. При соблюдении необходимых условий для организации внеурочных мероприятий, а именно – соблюдении параметров образовательной среды, педагогических и организационных условий и использовании разнообразных форм деятельности, проведенные внеурочные мероприятия способствовали повышению социальной компетентности младших школьников.

Библиографический список

1. Калинина Н.В. *Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников.* Ульяновск: УИПКПРО, 2018.
2. Попов В.Г. *Формирование социальной компетентности муниципальных служащих в современной России: социологический анализ.* Екатеринбург: ЧиновникЪ, 2006.
3. Савенков А.И. *Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей.* Москва: Национальный книжный центр, 2015.
4. Семаго Н.Я. *Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст.* Санкт-Петербург: Речь, 2011.

5. Струк Е.Н. *Социальная компетентность*: научный журнал. 2019; Т. 4, № 1: 95.
6. Федосеенко Э.В., Охлопкова И.Е. Из опыта организации внеурочной деятельности в начальной школе. *Авторская программа внеурочных занятий «Мой выбор» для начальной школы Современное начальное образование в условиях реализации ФГОС НОО: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы*. Орехово-Зуево: Издательство «МГОГИ», 2012.
7. Холодная М.А. *Психология интеллекта: Парадоксы исследований*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
8. Щербакова Т.Н. *Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития*. Ростов-на-Дону: Издательство РГУ, 2004.

References

1. Kalinina N.V. *Psihologicheskie aspekty razvitiya social'noj kompetentnosti shkol'nikov.* Ul'yanovsk: UIPKPRO, 2018.
2. Popov V.G. *Formirovanie social'noj kompetentnosti municipal'nyh sluzhaschih v sovremennoj Rossii: sociologicheskij analiz*. Ekaterinburg: Chinovnik``, 2006.
3. Savenkov A.I. *Razvitie `emocional'nogo intellekta i social'noj kompetentnosti u detej*. Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2015.
4. Semago N.Ya. *Teoriya i praktika ocenki psihicheskogo razvitiya rebenka: doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast*. Sankt-Peterburg: Rech', 2011.
5. Struk E.N. *Social'naya kompetentnost'*: nauchnyj zhurnal. 2019; T. 4, № 1: 95.
6. Fedoseenko `E.V., Ohlopkova I.E. Iz opyta organizacii vneurochnoj deyatel'nosti v nachal'noj shkole. *Avtorskaya programma vneurochnyh zanyatij «Moj vybor» dlya nachal'noj shkoly Sovremennoe nachal'noe obrazovanie v usloviyah realizacii FGOS NOO: nauchnye podhody, opyt, problemy, perspektivy*. Orehovo-Zuevo: Izdatel'stvo «MGOGI», 2012.
7. Holodnaya M.A. *Psihologiya intellekta: Paradoksy issledovanij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
8. Scherbakova T.N. *Psihologicheskaya kompetentnost' uchitelya: soderzhanie, mehanizmy i usloviya razvitiya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RGU, 2004.

Статья поступила в редакцию 01.04.23

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-297-300

Romanenko N.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

UPDATING THE MENTAL HEALTH OF A TEACHER: ON THE 200TH ANNIVERSARY SINCE THE BIRTHDAY OF D.K. USHINSKY. The article discusses a phenomenon of mental health of a teacher of higher education through the legacy of D.K. Ushinsky, who carries out professional activities in accordance with the programs of higher education. The most significant features of mental health and ways of its preservation are considered. The study cites numerous materials by K.D. Ushinsky, who noted the importance of psychology for pedagogical science, which ranks first among all sciences, that the body has an effect on the soul, and the soul, in turn, has the same effect on the body, manifesting itself through its nervous organism, that psychology alone can give the teacher fidelity of view and that strength in action, in which he will be able to freely give the soul of the student this or that direction, according to his own convictions. The author notes that the mental health of a person is a multifaceted phenomenon that includes socio-economic, political, professional, personal, biological, physiological, mental and other factors, therefore, he proposes to focus on one of the barriers to the formation of a healthy psyche and mental health teacher – manifestation of irritation and aggressive behavior of a teacher of higher education, affecting his ability to create a favorable psychological climate in the team, respond to new challenges of the information space and digitalization of education. In the applied aspect, the author's research and analysis of a survey of university teachers on the subject of what situations and facts are strong irritants and cause aggressive behavior is important.

Key words: **legacy of D.K. Ushinsky, mental health, educator, teacher, aggressive behavior, irritation**

Н.М. Романенко*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: rimn4@yandex.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА: К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Д.К. УШИНСКОГО

В настоящей статье рассматривается феномен психического здоровья педагога высшей школы через наследие Д.К. Ушинского, осуществляющего профессиональную деятельность в соответствии с программами высшего образования. Рассматриваются наиболее значимые черты психического здоровья и пути его сохранности. В исследовании цитируются многочисленные материалы К.Д. Ушинского, отмечавшего значимость психологии для педагогической науки, которая занимает первое место среди всех наук, что тело имеет влияние на душу, а душа, в свою очередь, имеет такое же влияние на тело, проявляясь через его нервный организм, что психология одна может дать педагогу верность взгляда и ту силу в действиях, при которых он будет в состоянии свободно давать душе ученика то или другое направление, согласно его собственным убеждениям. Автор отмечает, что психическое здоровье личности – многогранный феномен, включающий в себя социально-экономические, политические, профессионально-личностные, биологические, физиологические, психические и другие факторы, поэтому предлагает сделать акцент на одном из барьеров на пути формирования здоровой психики и психического здоровья педагога – проявлении раздражения и агрессивного поведения педагога высшей школы, влияющих на его способность создавать благоприятный психологический климат в коллективе, отвечать на новые вызовы информационного пространства и цифровизации образования. В прикладном аспекте имеет значение приведенное автором исследование и анализ опроса педагогов вуза на предмет того, какие ситуации и факты являются сильными раздражителями и вызывают агрессивное поведение.

Ключевые слова: **наследие Д.К. Ушинского, психическое здоровье, педагог, учитель, агрессивное поведение, раздражение**

Актуальность исследования психического здоровья педагога высшей школы через наследие Д.К. Ушинского обусловлено стремительными изменениями в области информатизации, цифровизации системы высшего образования, вызванными ускоренным научно-техническим прогрессом XXI века. Технологические образовательные метаморфозы предъявляют все больше требований к современному педагогу в рамках владения инновационными методами, способами, средствами обучения. Данные факты вызывают у педагогов ослабление психического здоровья, душевного благополучия – нервозность, срывы, раздражительность и, как результат, – профессиональное выгорание. Нарастающий информационный поток, требования и нехватка времени выливаются подчас в хроническую усталость педагога.

Цель данной статьи состоит в изучении феномена психического здоровья педагога высшей школы через наследие Д.К. Ушинского, осуществляющего профессиональную деятельность в соответствии с программами высшего образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть феномен психического здоровья педагога высшей школы через наследие Д.К. Ушинского; проанализировать наиболее значимые черты психического здоровья и пути его сохранности.

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

Научная новизна статьи состоит в рассмотрении наиболее значимых черт психического здоровья и выявлении путей его сохранности.

Теоретическая значимость статьи состоит в рассмотрении феномена психического здоровья педагога высшей школы через наследие Д.К. Ушинского, осуществляющего профессиональную деятельность в соответствии с программами высшего образования.

Практическая значимость состоит в выявлении наиболее значимых черт психического здоровья и путей его сохранности.

Известно, что психическое здоровье личности – многогранный феномен, включающий в себя социально-экономические, политические, профессионально-личностные, биологические, физиологические, психические и другие факторы. Остановимся на одном из барьеров на пути формирования здоровой психики и психического здоровья педагога – проявлении раздражения и агрессивного поведения, влияющих на его способность создавать благоприятный психологический климат в коллективе, отвечать на новые вызовы информационного пространства и цифровизации образования. Процесс цифровизации, распространение электронного обучения не отменить, так как они являются приоритетными

задачами российского образования, нацеленного «на повышение качества обучения и трансформацию непрерывной профессиональной подготовки педагогов для достижения амбициозной задачи по вхождению Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования к 2024 г., а также внедрению национальной системы профессионального усовершенствования педагогов, охватывающей не менее 50% российских учителей в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 [1, с. 59].

Выдающийся педагог К.Д. Ушинский отмечал, что «значимость психологии для педагогической науки занимает первое место среди всех наук». В своих работах русский ученый подчеркивал, что психическое и физическое здоровье – это важнейшие составляющие высокого качества жизни человека. Именно этот «союз» позволяет людям считать свою жизнь полноценной, значимой, а значит – счастливой; «тело имеет влияние на душу и душа, в свою очередь, имеет такое же влияние на тело и проявляется через его нервный организм» [2, с. 199]. Идеи Ушинского продолжил Женский педагогический институт в Санкт-Петербурге, где в 1916 году открылось педагогическое отделение, выпускницы которого приобретали специальное образование, получив право на преподавание педагогики и психологии в средних учебных заведениях. Данное отделение и педагогический кабинет им. П.Е. Кеппена стали базой для создания кафедры, работа которой имела интерес в психолого-педагогических кругах Санкт-Петербурга в связи с созданием психологических выставок. В.П. Соломин пишет, что «в 1916 году кабинетом была организована психолого-педагогическая выставка, на которой были представлены картины известных художников, отражающие душевные переживания человека в разные моменты жизни» [3, с. 9].

Таким образом, когда психология оформилась в конкретную экспериментальную науку (Вильгельм Вундт, 1879), среди ученых сложился тезис, суть которого в том, что педагоги-практики не могут решать профессиональные задачи без практической психологии. Об этом писал и К.Д. Ушинский: «Психологии предстоит блестящая роль в мире науки и такой род новых открытий, который выдвинется на первый план и даст воспитанию могущественнейшее средство к коренным, безвозвратным переменам в нравственной природе человека…», что «психология одна может дать педагогу верность взгляда и ту силу в действиях, при которых он будет в состоянии свободно давать душе дитяти то или другое направление, согласно с его собственными убеждениями» [3, с. 188], что «…изучение психологии как науки является краеугольным камнем педагогики» [4, с. 320]. Психолого-педагогические идеи К.Д. Ушинского о сохранности психического здоровья человека актуализировались и в рамках американской гуманистической психологии с середины 1920-х годов, продолжателями которой стали Карл Роджерс, Эрих Фромм, Абрахам Маслоу, Виктор Франкл и многие другие ученые.

Агрессивное поведение или агрессивность довольно редко упоминаются в профессиональном педагогическом дискурсе. В психологической литературе более всего исследований по профилактике агрессивного поведения учащихся, о склонностях к агрессии детей, причинах агрессивного поведения подростков, коррекции агрессивности учеников и т. д., но слабо освещена проблема агрессивного поведения педагога, который демонстрирует раздражительность, гнев, неспособность к благоприятной коммуникации и контакту. Данное явление можно объяснить тем, что, с одной стороны, за последние 20–30 лет значительно упал авторитет педагога в глазах учащихся и родителей, что сопровождается нередко конфликтами педагогов и родительской общественности и вызывает обоюдную агрессию. С другой стороны, нежелание поднимать данную проблему в научных исследованиях вызвано проявлением корпоративной, профессиональной этики педагогической общественности, желающей «защитить», оправдать действия своего коллеги. Вместе с тем обозначенные выше стрессогенные факторы, конфликты требуют научную общественность заниматься изучением психического здоровья, минимизацией агрессивного состояния педагогов и учителей, и за последние несколько лет данная тема набрала популярность в отечественной и зарубежной психологии, где ставятся вопросы: Растет ли уровень агрессивного поведения педагогов по отношению к ученикам? Как проявляются и меняются признаки агрессивности педагогов в зависимости от уровня образовательного учреждения? Проявляется ли агрессивность только у зрелых педагогов или она характерна для определенного типа и состояния нервной системы? Существует ли взаимосвязь и взаимообусловленность агрессивности и профессионального выгорания педагогов? Ученые ставят резонные вопросы, разрешение которых и поиск ответов на них могут значительно улучшить в целом психологический климат в коллективах, поднять эффективность академической коммуникации, сделать счастливыми обе стороны процесса обучения – педагогов и учащихся.

Вопрос о психическом здоровье педагога встал с новой силой, приобрел новые черты в условиях стремительно развивающейся цифровой образовательной среды, сетей Интернета, влияющих на психическое здоровье человека. Цифровизацию образования не отменить, она объективно нужна высшей школе, так как делает процесс обучения более гибким, информативным, отвечающим современным требованиям, формирует конкурентоспособного выпускника, поэтому речь должна идти о том, как в новых условиях создаваемого «цифрового пространства» сохранить психическую устойчивость педагога, как укрепить его психическое здоровье, без которого и психическое здоровье учеников может стать сомнительным. Ответственное отношение к психическому здоровью детей К.Д. Ушинский считал «одним из важных моментов профессиональной деятельности педагога» [2, с. 99–100]. Вместе с тем психическое здоровье учеников напрямую зависит от того, насколько психически устойчив сам педагог, насколько он способен создавать надлежащий благоприятный для развития обучающихся психологический климат. Понятие «психологический климат» понимают как «качественную сторону межличностных отношений, проявляющуюся в виде общности психологических условий, которые способствуют или препятствуют всестороннему развитию личности» [5, с. 5]. Способность создавать благоприятный психологический климат в ученическом коллективе – одна из важных профессиональных способностей педагога, суть которой в эффективном проявлении педагогом личностных свойств, в оптимизации внутренних энергетических затрат, в умении видеть и прогнозировать потенциальные возможности обучаемых, в желании их раскрывать и формировать новые.

Другими словами, психическое здоровье позволяет педагогу реализовать любые намеченные планы, постоянно заниматься самосовершенствованием,

№	Вопросы для педагогов женщин	Да	Нет
1.	Раздражают ли Вас опоздание студентов?	+	
2.	Сбивает ли Вас с ритма на уроке отвлечение студентов на гаджеты?	+	
3.	Запретите ли Вы студентам есть на занятиях принесенную из буфета пищу?		_
4.	Если студент сидит в наушниках, сделаете ли Вы ему замечание?	+	
5.	Будете ли Вы демонстрировать безразличие, если студенты отвлекаются на звонки по телефону?	+	
6.	Продолжительное общение студентов между собой в течении всего занятия вызывает ли у Вас гнев и раздражение?	+	
7.	Вызывает ли у Вас ситуативную агрессию списывание студентами с гаджетов ответ на вопрос билета?	+	
8.	Будете ли Вы реагировать на то, что студент перешел границу, называя Вас на «ты» в случае, если разница в возрасте между вами – не большая?	+	
9.	Ответите ли Вы громким замечанием на невыполнение домашнего задания студентом?		_
10.	Будете ли Вы бурно реагировать, если Вы поймете, что Ваш предмет студента не интересует, если он не мотивирован на Вашем занятии?		_
11.	Раздражает ли Вас заявка студента, что он не будет работать по специальности, и ему не нужны знания Вашей дисциплины?		_
12.	Отреагируете ли Вы раздражением и последующим замечанием на молчание студента после заданного вопроса?	+	
13.	Раздражает ли Вас спор со студентом вокруг поставленной оценки (баллов) по Вашему предмету?	+	
14.	Реагируете ли Вы эмоционально на уход студентов с занятия?	+	
15.	Будет ли Вас раздражать поступок студента, если он пытается привлечь администрацию для улучшения полученной оценки (баллов)?	+	
16.	Вызывает ли у Вас гнев и раздражение, если Вы осознали, что в глазах студентов Вы – не пользуетесь авторитетом?		_
17.	Будете ли Вы реагировать на проявление невежливости студента (не здороваются, не благодарят за консультацию, не обращаются к Вам по имени, отчеству и т. д.)?		_
18.	Сможете ли Вы прекратить разговор, если Вы почувствовали лесть со стороны студента?	+	
19.	Прекратите ли Вы разговор со студентом по Вашему мобильному телефону, если Вы сами его не дали для связи с ним?	+	
20.	Будет ли раздражать отвлечение Вас от занятия, если студент пытается решить свою проблему?	+	
21.	Сможет ли Вас вывести из себя бурный уход студента с экзамена, недовольного своей полученной оценки?		_

противостоять жизненным трудностям и стрессу, то есть работать в высшей степени плодотворно на высокий результат. Еще К.Д. Ушинским было замечено, что любые сильные переживания, агрессия, гнев, влияют на нервный организм человека [2, с. 75–76]. Поэтому одним из важных моментов педагогического процесса К.Д. Ушинский считал «правильное отношение педагога к своему здоровью и к здоровью своих учеников». Агрессивное поведение педагога рождает конфликты, заметно снижает эффективность в системе «педагог – студент», наблюдается отсутствие или затрудненное взаимодействие со студентами. Агрессивность педагога переносится и на взаимоотношения с коллегами в профессиональной среде, замедляя в целом развитие качества и эффективности процесса обучения. Л.Д. Желдоченко отмечает, что «опасность педагогической агрессии заключается еще и в том, что она может индуцировать ответную агрессивную реакцию обучающихся, способствовать закреплению форм агрессивного поведения, а также нести скрытую психологическую угрозу для развития личности воспитанников» [6, с. 79–86].

Психологи разводят понятия «агрессия» и «агрессивное поведение». В первом случае – это проявление агрессии в поведении личности, во втором – оно рассматривается как психическое свойство личности. «Агрессия» (от лат. aggressio – нападение) представляет собой мотивированное, деструктивное поведение, которое не признает нормы (правила) сосуществования людей в обществе, приносит вред или вызывает у них психологический дискомфорт [7, с. 27]. Агрессивное поведение представляет собой одну из форм реагирования личности на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т. п. состояния [7, с. 28].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что агрессивное поведение педагога нельзя сбрасывать со счетов, необходим поиск путей минимизации агрессивного поведения, от которого во многом зависит состояние его психического здоровья.

Психологи отмечают, что испытывать негативные эмоции, раздражение и проявлять агрессию – это нормальное состояние психики человека (А.М. Прихожан). Переживать сильные чувства – это естественный, привычный процесс. Гнев также необходим и полезен человеку, так как он помогает реагировать на ситуацию, которая воспринимается как угроза. Вопрос только в том, чтобы педагог в ходе профессиональной коммуникации научился распознавать нарождающуюся агрессию и продуктивно ею управлять. Педагог проявляет гнев как яркую эмоцию в случае определенной усталости, личных неудач, чрезмерной усталости. Сегодня известны многочисленные практики, рекомендующие пути эффективного управления агрессией, среди методов ее минимизации – предотвращение, предугадывание педагогических экстремальных ситуаций, которые могут провоцировать агрессию и раздражение. Наряду с этим педагогу в ходе общения с учениками стоит быть очень осторожным со словами, помня о том, что слово может ранить, обидеть. К сожалению, и не все студенты понимают и осознают, что могут подчас вызывать раздражение и гнев у педагогов. С целью получить ответы на поставленные вопросы был проведен анонимный опрос педагогов высшей школы на предмет того, что чаще всего вызывает у них раздражение и гнев. Было опрошено более 30 педагогов вузов, среди которых 21 педагогов-женщин и 9 преподавателей-мужчин.

Ключ к опросу:

– высокий уровень агрессии педагога в случае, если педагог из 21 вопроса на 19 вопросов ответил положительно (+);

– средний уровень агрессии педагога, в случае, если педагог из 21 вопроса на 12 вопросов ответил положительно (+);

– низкий (слабый) уровень агрессии педагога, в случае, если педагог из 21 вопроса на 5 вопросов ответил положительно (+).

Посчитав все ответы педагогов-женщин, используя среднюю арифметическую – «m», мы пришли к выводу, что большая часть опрошенных – 14 человек из 21 – проявили средний уровень агрессивного поведения – это 66,7%. Высокий уровень раздражения показали 3 человека из 21, что составило 14,2%, и слабый уровень агрессии показали 4 человека, что составило 19,1%.

№	Вопросы для педагогов мужчин	Да	Нет
1.	Раздражают ли Вас опоздание студентов?		_
2.	Сбивает ли Вас с ритма на уроке отвлечение студентов на гаджеты?		_
3.	Запретите ли Вы студентам есть на занятиях принесенную из буфета пищу?		_
4.	Если студент сидит в наушниках, сделаете ли Вы ему замечание?	+	
5.	Будете ли Вы демонстрировать безразличие, если студенты отвлекаются на звонки по телефону?	+	
6.	Продолжительное общение студентов между собой в течение всего занятия вызывает ли у Вас гнев и раздражение?		_
7.	Вызывает ли у Вас ситуативную агрессию списывание студентами с гаджетов ответ на вопрос билета?	+	
8.	Будете ли Вы реагировать на то, что студент перешел границу, называя Вас на «ты» в случае, если разница в возрасте между вами – не большая?	+	
9.	Ответите ли Вы громким замечанием на невыполнение домашнего задания студентом?		_
10.	Будете ли Вы бурно реагировать, если Вы поймете, что Ваш предмет студента не интересует, если он не мотивирован на Вашем занятии?		_
11.	Раздражает ли Вас заявка студента, что он не будет работать по специальности, и ему не нужны знания Вашей дисциплины?		_
12.	Отреагируете ли Вы раздражением и последующим замечанием на молчание студента после заданного вопроса?		_
13.	Раздражает ли Вас спор со студентом вокруг поставленной оценки (баллов) по Вашему предмету?		_
14.	Реагируете ли Вы эмоционально на уход студентов с занятия?		_
15.	Будет ли Вас раздражать поступок студента, если он пытается привлечь администрацию для улучшения полученной оценки (баллов)?	+	
16.	Вызывает ли у Вас гнев и раздражение, если Вы осознали, что в глазах студентов Вы – не пользуетесь авторитетом?		_
17.	Будете ли Вы реагировать на проявление невежливости студента (не здороваются, не благодарят за консультацию, не обращаются к Вам по имени, отчеству и т. д.)?		_
18.	Сможете ли Вы прекратить разговор, если Вы почувствовали лесть со стороны студента?	+	

Посчитав все ответы педагогов-мужчин, используя среднюю арифметическую – «m», мы пришли к выводу, что мужчины мужчины-преподаватели в меньшей степени проявляют агрессию и раздражение в ходе академического общения со студентами, а именно – из 9 педагогов большая часть опрошенных (6 человек) продемонстрировали низкий уровень агрессивного поведения, что составило 66,7%; средний уровень агрессивного поведения показали 2 преподавателя, или 22,2%, и только 1 педагог показал высокий уровень агрессивного поведения в определенной ситуации – 11,1%. Это подтверждает и исследование Ефимовой Галины Зиновьевны, кандидата социологических наук, отмечавшей, что женщины могут испытывать большее раздражение и агрессию по причине того, что «женщины в учреждениях общего образования чаще берут дополнительную работу (в виде классного руководства, проверки тетрадей, заведования кабинетом), более загружены «бумажной» работой и практически всегда трудятся в полную силу. Отчасти именно поэтому они дольше (чем мужчины) проверяют тетради своих учеников. Как следствие – чаще ощущают усталость от работы. В то же время женщины-педагоги уделяют самообразованию несколько больше времени и в среднем реже, чем мужчины, получают поощрение за выполненную работу. Женщины-педагоги реже оценивают организационные условия труда в школе как «хорошие», по сравнению со своими коллегами-мужчинами. Также они менее радужно воспринимают свою профессию» [8, с. 112]. Существуют и другие исследования, опровергающие положение о том, что педагоги-мужчины менее агрессивны, чем педагоги-женщины. Среди исследований можно привести в пример исследование Елены Михайловны Пановой «Особенности агрессивности в процессе профессионализации педагогов», где выводом служит следующий тезис: «Агрессивность учителей мужского пола выше, чем учителей женского пола; выраженность агрессивности у учителей зависит от психологического пола: чем выше маскулинность, тем больше выражена агрессивность». Однако автор заключает, что «по степени выраженности конфликтности между учителями разного пола достоверных различий нет» [9, с. 100]. Добавим, что исследование проводилось среди контингента педагогов и учителей общего образования, что требует дальнейшего изучения, конкретных разъяснений и последующей компаративистики результатов опроса педагогических кадров общего и высшего образования.

В последнее время в рамках минимизации с агрессией и борьбы с гневом активно используется *метод когнитивного реструктурирования*, суть которого в том, чтобы менять негативное мышление на позитивное, позволяющее устранить дискомфорт в общении с учениками, вызывающими у педагога нерасло-

ложение, антипатию. В этом случае педагогу важно научиться не думать о том, что кто-то из учеников намеренно делает что-то, чтобы навредить ему. Многие педагоги сегодня владеют *техниками медитации,* которые формируют дополнительные социальные навыки борьбы с агрессией. И, безусловно, владеть сильными чувствами и успешно их контролировать помогут физические упражнения, занятия которыми будут способствовать выбросу эндорфинов.

В развитии позитивных личностных качеств педагога, умения строить с учениками дружескую коммуникацию поможет близкое знакомство с психолого-педагогическим наследием Д.К. Ушинского, педагогические успехи которого огромны, а их полезный результат проверен столетием.

Таким образом, психическое здоровье педагога высшей школы позволяет сделать выводы, что разработанные К.Д. Ушинским методы психолого-педагогического образования являются по сей день эффективными в практике педагога. В трудах великого воспитателя и методиста содержится бесценный практический научный материал, способствующий развитию психического здоровья педагога, подробно описывающий многие психолого-физиологические механизмы и методы.

Библиографический список

1. Колыхматов В.И. *Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования:* учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020.
2. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений:* в 11 т. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1948–1952; Т. 2: 99–100.
3. Соломин В.П. Интеграция психологии и педагогики как традиция психолого-педагогической школы университета (к 215-летию РГПУ им. А.И. Герцена. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2011; № 142: 5–14.
4. Ананьев Б.Г. К.Д. Ушинский – великий русский психолог. Избранные труды по психологии. *Очерки психологии. История русской психологии*. Санкт-Петербург: Издательство СПб государственного университета, 2007; Т. 1: 320–322.
5. Саблина И.В. Роль учителя в становлении психологического климата в начальных классах. *Концепт*. 2013; № 11: 1–6. Available at: http://e-koncept.ru/2013/13226.htm
6. Желдоченко Л.Д. Феномен агрессии в педагогической деятельности: деструктивный аспект. *Таврический научный обозреватель*. 2015; № 1: 79–86.
7. *Большой психологический словарь.* Москва; Прайм-Еврознак; Санкт-Петербург; 2008.
8. Ефимова Г.З. Учителя мужчины и учителя женщины: общее и различное в социологических портретах. *Вестник Евразийской науки*. 2015; Т. 5, № 5 (30): 112.
9. Панова Е.М. *Особенности агрессивности в процессе профессионализации педагогов.* Диссертация … кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2009.

References

1. Kolyhmatov V.I. *Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: GAOU DPO «LOIRO», 2020.
2. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij:* v 11 t. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952; T. 2: 99-100.
3. Solomin V.P. Integraciya psihologii i pedagogiki kak tradiciya psihologo-pedagogicheskoj shkoly universiteta (k 215-letiyu RGPU im. A.I. Gercena. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2011; № 142: 5-14.
4. Anan'ev B.G. K.D. Ushinskij – velikij russkij psiholog. Izbrannye trudy po psihologii. *Ocherki psihologii. Istoriya russkoj psihologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPb gosudarstvennogo universiteta, 2007; T. 1: 320-322.
5. Sablina I.V. Rol' uchitelya v stanovlenii psihologicheskogo klimata v nachal'nyh klassah. *Koncept*. 2013; № 11: 1-6. Available at: http://e-koncept.ru/2013/13226.htm
6. Zheldochenko L.D. Fenomen agressii v pedagogicheskoj deyatel'nosti: destruktivnyj aspekt. *Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'*. 2015; № 1: 79-86.
7. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva; Prajm-Evroznak; Sankt-Peterburg; 2008.
8. Efimova G.Z. Uchitelya muzhchiny i uchitelya zhenschiny: obschee i razlichnoe v sociologicheskih portretah. *Vestnik Evrazijskoj nauki*. 2015; T. 5, № 5 (30): 112.
9. Panova E.M. *Osobennosti agressivnosti v processe professionalizacii pedagogov.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-300-302

Gulmagomedov G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Linguistics and Journalism, Dagestan Humanitarian Institute (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

Saidova Ya.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Journalism, Dagestan Humanitarian Institute (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

Adamova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Journalism, Dagestan Humanitarian Institute (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

THE SPECIFICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION. In the article, the authors study the teaching foreign languages specifics in the digitalization context. To do this, the current economic, social, political and cultural situation analysis is carried out. On its basis, the further measures related to the information and telecommunication technologies integration in the teaching students a foreign language process necessity is proved. They give an essential characteristic of the "digitalization of education" concept. A distinction is made between it and the "informatization of education" definition. It talks about the digitalization main aspects, including in relation to language training. Didactic potential of information and communication technologies is revealed. The most essential pedagogical conditions that can contribute to their most effective use during the foreign-language competencies formation for persons studying in modern higher education organizations operating on the Russian Federation territory are determined.

Key words: **higher education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, informatization of education, digitalization of education**

Г.А. Гюльмагомедов, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. лингвистики и журналистики Дагестанского гуманитарного института, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

Я.М. Саидова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский гуманитарный институт, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

С.М. Адамова, *канд. филол наук, доц., Дагестанский гуманитарный институт, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В рамках настоящей статьи авторы осуществляют попытку исследования специфики преподавания иностранных языков в условиях цифровизации. Для этого в первую очередь осуществляется анализ текущей экономической, социальной, политической и культурной ситуации. На его основании доказывается необходимость дальнейших мероприятий, связанных с интеграцией информационных и телекоммуникационных технологий в процесс обучения студентов иностранному языку. Далее ими даётся сущностная характеристика понятия «цифровизация образования». Проводится различие между ним и дефиницией «информатизация образования». Говорится об основных аспектах цифровизации, в том числе применительно к языковой подготовке. Затем осуществляется выявление дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий. Определяются наиболее существенные педагогические условия, могущие поспособствовать максимально эффективному их использованию в ходе формирования иноязычных компетенций у лиц, обучающихся в современных организациях высшего образования, действующих на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, информатизация образования, цифровизация образования**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, обосновывается двумя тенденциями в развитии современного общества.

Первая из них – интенсификация глобализационных процессов (М.А. Акопова, Л.Э. Бикулова, А.Ю. Быканова, А.А. Матвеева, А.В. Могилев, М.Р. Файзрахманова, М.Р. Файзрахманов) [1, с. 673]. Углубление международной интеграции заставляет пересмотреть подходы к подготовке будущих профессионалов на ступени высшего образования. В частности, особое внимание должно быть уделено формированию у них системы иноязычных компетенций [2, с. 120–121]. Подобные изменения в структуре компетентности выпускника современного вуза заставляют педагогов-исследователей и практиков активизировать поиски новых форм и методов организации образовательного процесса (А.Г. Асмолов, А.Н. Астанина, Н.О. Вербицкая, В.А. Сухомлин). В ходе их осуществления следует с необходимостью учитывать влияние второй тенденции.

Последняя может быть обозначена термином «цифровизация» [3, с. 217]. Проникновение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы жизни человеческого общества способствовало их существенной трансформации [4, с. 125]. Этот процесс не мог не повлиять на развитие системы высшего образования, в частности языковой подготовки студентов [5, с. 38]. Конкретизации данного влияния посвящена наша статья.

Соответственно, её цель состоит в исследовании специфики преподавания иностранных языков в условиях цифровизации.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– дать сущностную характеристику понятия «цифровизация образования»;

– выявить дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий;

– определить педагогические условия, способствующие максимально эффективному их использованию в ходе формирования иноязычных компетенций у лиц, обучающихся в современных организациях ВО.

При этом применялись методы исследования:

– рефлексия собственного педагогического опыта авторов;

– анализ специальной литературы.

Научная новизна статьи заключается в даче всесторонней сущностной характеристики процесса цифровизации применительно к сфере высшего образования.

Теоретическая значимость видится в выявлении дидактического потенциала ИКТ в процессе формирования у студентов иноязычных компетенций.

Практическая значимость состоит в демонстрации оптимальных педагогических условий, способствующих их максимально эффективному использованию в ходе формирования иноязычных компетенций у лиц, обучающихся в современных организациях ВО.

История употребления термина «цифровизация» применительно к образованию, в том числе языковому, не характеризуется большой продолжительностью (А.А. Васильева, И.Н. Потапова, И.В. Таратута). Дело в том, что вплоть до второй половины 2010-х гг. большинством отечественных педагогов, говоривших о проблемах, связанных с внедрением ИКТ в учебно-воспитательный процесс, использовалась другая дефиниция – «информатизация» (А.Н. Астанина, Ю.З. Богданова, Г.А. Касумова, Е.П. Сафонова, И.В. Таратута, А.Н. Щукин). Её обычно трактовали как совокупность социально-педагогических преобразований, направленных на интеграцию информационных и телекоммуникационных технологий в образовательные системы (А.Н. Астанина, М.А. Ковальчук, Е.П. Сафонова, М.В. Харламова А.Н. Щукин) [1, с. 674].

Произошедшая в конце десятилетия трансформация в области терминологии выглядит вполне закономерной. Действительно, сегодня мы можем с уверенностью говорить, что этап информатизации системы ВО успешно завершился [6, с. 158]. Доказательством этого служат следующие факты:

– большинство российских вузов оснащено компьютерной техникой, в целом соответствующей современным требованиям [7, с. 32];

– их преподавательский состав характеризуется уровнем развития соответствующих компетенций, достаточным для успешного осуществления инновационной педагогической деятельности в текущих условиях [8, с. 59–60].

Таким образом, сегодня речь идёт о необходимости создания цифровой образовательной среды. Здесь более применимым является понятие «цифровизация». Эту, последнюю, можно рассматривать в следующих аспектах:

– широкое применение в ходе обучения студентов иностранным языкам цифровых технологий и средств телекоммуникации;

– способ манипуляции с необходимой в образовательном процессе информацией при помощи цифровых устройств [7, с. 33–34];

– углубленная компьютеризация образовательных систем, различных форм осуществления учебной и внеучебной деятельности, осуществляемая в целях их дальнейшего совершенствования и обеспечения большей доступности для всех субъектов образовательных отношений [4, с. 114].

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что ключевыми аспектами цифровизации современной системы отечественного ВО можно считать расширение влияния сети Интернет и средств мобильной коммуникации на ход образовательного процесса.

Современные ИКТ существенно облегчают доступ к иноязычным источникам информации и различным вариантам использования изучаемого языка. Кроме того, их грамотное использование позволяет существенно увеличить разнообразие образовательного контента [8, с. 60]. Расширяются возможности для продуктивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений с использованием современных средств телекоммуникации. Всё это означает построение виртуальной аутентичной языковой среды [3, с. 218].

Как видим, использование в иноязычной подготовке лиц, обучающихся в современных вузах, возможностей, предоставляемых цифровой эпохой, позволяет существенно интенсифицировать этот процесс. Подобный результат достигается благодаря применению широкого спектра мультимедийных и интерактивных ресурсов. Их использование в учебных целях позволяет оптимизировать деятельность субъектов образовательных отношений. В результате улучшаются:

– познавательная активность студентов;

– их мотивация;

– процесс формирования знаний, умений и навыков обучающихся, связанных с осуществлением коммуникации на изучаемом языке [6, с. 160].

Среди интерактивных ресурсов, которые могут найти применение в ходе обучения студентов иностранным языкам, внимания заслуживает LearningApps.org. Архитектура этого, последнего, предусматривает возможности для широкого применения интерактивных обучающих модулей [5, с. 218–219]. На начальном этапе работы с ним педагогу предлагаются специальные шаблоны, предназначенные для создания упражнений со своим языковым контентом, не исключая аудиовизуальных файлов. Таким образом, в учебный процесс могут быть интегрированы следующие интерактивные упражнения:

– языковые;

– условно-речевые;

– речевые.

В результате обучающимся могут быть предложены задания различной степени сложности, рассчитанные на любой уровень владения иностранным языком [9, с. 6]. Рассматриваемый ресурс позволяет также организовать работу студентов в составе микрогрупп за счёт использования вкладки My classes.

В связи с темой исследования также нелишним будет упомянуть следующие программы:

– FluentU;

– Lingualeo;

– Duolingo;

– Rosetta Stone;

– LingQ.

Особенности их архитектуры и функционирования предполагают освоение студентами иностранных языков методом погружения [10, с. 358]. При этом на первоначальном этапе работы учащихся с подобными приложениями определяется уровень владения языком. Дальнейший ход обучения программа подбирает в связи с этим уровнем. Указанные приложения, кроме того, позволяют изучать язык в социокультурном контексте, в том числе с использованием аудиовизуальных материалов [11, с. 106]. К тому же эти приложения, а равно и большинство существующих аналогов, имеют мобильные версии. Такая их особенность позволяет индивидуализировать обучение [12, с. 684].

Конечно, даже принимая во внимание неоспоримые достоинства, присущие этим и другим цифровым средствам формирования иноязычных компетенций, следует помнить, что они не могут и не должны полностью заменить педагога в соответствующем процессе (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова, У. Тимм) [13, с. 73–74]. Их широкое внедрение лишь позволяет генерировать педагогические условия для более эффективной реализации некоторых составляющих иноязычной деятельности в творческой форме [12, с. 56].

В этой связи наиболее перспективной представляется реализация так называемого «смешанного обучения» (англ. – blended learning). Данный термин означает совокупное применение наиболее эффективных традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса при изучении ИЯ [9, с. 7]. Продуктивное взаимодействие между его участниками является при этом главным условием успешного завершения обучения [10, с. 360]. Роль педагога при этом, конечно, претерпевает определённые изменения. Последний превращается в координатора и консультанта, осуществляющего сопровождение самостоятельного получения студентами соответствующих знаний, умений и навыков (М.А. Акопова, Е.В. Егорова, Г.В. Елизарова, Е.А. Михайлова, Э.А. Сидельник, И.В. Таратута) [12, с. 685].

Смешанное обучение, таким образом, позволяет оптимизировать процесс усвоения студентами иностранного языка [11, с. 108]. Это достигается за счёт эффективной организации самостоятельной деятельности обучающихся, предусматривающей гармоничное сочетание инновационных и традиционных образовательных технологий [13, с. 74].

Теперь необходимо подвести итоги исследования.

На основе вышеизложенного мы можем видеть, что этап информатизации системы российского ВО на сегодняшний день с успехом завершился. В настоящее время речь идёт о необходимости создания цифровой образовательной среды. В этой связи более применимым является понятие «цифровизация».

Последнюю можно рассматривать в следующих аспектах: широкое применение в ходе обучения студентов иностранным языкам цифровых технологий

и средств телекоммуникации; способ манипуляции с необходимой в образовательном процессе информацией при помощи цифровых устройств; углубленная компьютеризация образовательных систем, различных форм осуществления учебной и внеучебной деятельности, осуществляемой в целях их дальнейшего совершенствования и обеспечения большей доступности для всех субъектов образовательных отношений.

Ключевыми аспектами цифровизации современной системы отечественного ВО можно считать расширение влияния сети Интернет и средств мобильной коммуникации на ход образовательного процесса, что становится особенно актуальным в существующих социокультурных условиях [14; 15].

Их применение позволяет существенно облегчить доступ к иноязычным источникам информации и различным вариантам использования изучаемого языка. Кроме того, грамотное применение возможностей, предоставляемых цифровизацией, позволяет существенно увеличить разнообразие образовательного контента. Оптимизируется процесс продуктивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений с использованием современных средств телекоммуникации. Всё это означает построение виртуальной аутентичной языковой среды.

Среди интерактивных ресурсов, которые могут найти применение в ходе обучения студентов иностранным языкам, внимания заслуживает LearningApps.org. В данной связи с темой исследования также нелишним будет упомянуть следующие программы: FluentU; Lingualeo; Duolingo; Rosetta Stone; LingQ.

Принимая во внимание неоспоримые достоинства, присущие этим и другим цифровым средствам формирования иноязычных компетенций, следует помнить, что они не могут и не должны полностью заменить педагога в соответствующем процессе. Их широкое внедрение лишь позволяет генерировать педагогические условия для более эффективной реализации некоторых составляющих иноязычной деятельности в творческой форме.

В этой связи наиболее перспективной представляется реализация так называемого «смешанного обучения». Данный термин означает совокупное применение наиболее эффективных традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса при изучении иностранного языка.

Библиографический список

1. Перов В.Ю. Когнитивные искажения и этические проблемы современных медиакоммуникаций. *Медиалингвистика:* материалы VI Международной научной конференции. Санкт-Петербург: ООО «Медиапапир», 2022: 672–675.
2. Данилова Л.Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в вузе: возможности и риски. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2021; № 1 (41): 119–128.
3. Логина М.В. Особенности преподавания иностранного языка с учётом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики. *Образование и право.* 2020; № 2: 217–219.
4. Ванхемпинг Э.Г., Новак М.А. *Инновационные практики и гражданские инициативы в образовании поколения.* Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2020.
5. Ванхемпинг Э.Г., Сальцева С.В., Сейдуманова А.С. *Прыжок в «цифру»: трансформации образования в условиях глобальной дигитализации*. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2020.
6. Попова О.И. Трансформация высшего образования в условиях цифровой экономики. *Вопросы управления.* 2018; № 54: 158–160.
7. Дмитриева О.Н., Лукина М.Н., Федорова А.Я. Повышение мотивации к изучению иностранного языка путём организации внеаудиторных мероприятий у студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 30–34.
8. Королева Е.В., Сенченко Е.А. Современный подход к использованию аудио и видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в высшей школе. *Вопросы педагогики.* 2019; № 6-2: 58–67.
9. Бугреева А.С. Проблемы реализации эффективной обратной связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 5–8.
10. Нариманова О.В. Концепция Университет 3.0: перспективы реализации в России в условиях новой технологической революции. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2019; № 2 (25): 350–363.
11. Торубарова И.И., Стеблецова А.О., Карпова А.В. Иностранный язык в медицинском вузе в условиях ФГОС 3++: анализ готовности студентов к самостоятельной работе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 105–109.
12. Наимова Д.К. Интернет-технологии при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. *Молодой учёный.* 2016; № 7: 683–685.
13. Новикова Н.Н. Опыт применения художественного текста в процессе изучения иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 72–74.
14. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва: РосНОУ, 2022.
15. Чистякова Н.В., Айсувакова Т.П. Метакогнитивная модель совладающего поведения субъекта в период эпидемии COVID–19. *Психолог.* 2020; № 3: 29–36.

References

1. Perov V.Yu. Kognitivnye iskazheniya i `eticheskie problemy sovremennyh mediakommunikacij. *Medialingvistika:* materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: OOO «Mediapapir», 2022: 672-675.
2. Danilova L.N. Cifrovizaciya obucheniya inostrannym yazykam v vuze: vozmozhnosti i riski. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2021; № 1 (41): 119-128.
3. Logina M.V. Osobennosti prepodavaniya inostrannogo yazyka s uchetom vyzovov sistemy obrazovaniya v `epohu cifrovoj `ekonomiki. *Obrazovanie i pravo.* 2020; № 2: 217-219.
4. Vanhemping `E.G., Novak M.A. *Innovacionnye praktiki i grazhdanskie iniciativy v obrazovanii pokoleniya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2020.
5. Vanhemping `E.G., Sal'ceva S.V., Sejdumanova A.S. *Pryzhok v «cifru»: transformacii obrazovaniya v usloviyah global'noj digitalizacii.* Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2020.
6. Popova O.I. Transformaciya vysshego obrazovaniya v usloviyah cifrovoj `ekonomiki. *Voprosy upravleniya.* 2018; № 54: 158-160.
7. Dmitrieva O.N., Lukina M.N., Fedorova A.Ya. Povyshenie motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka putem organizacii vneauditornyh meropriyatij u studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 30-34.
8. Koroleva E.V., Senchenko E.A. Sovremennyj podhod k ispol'zovaniyu audio i videomaterialov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Voprosy pedagogiki.* 2019; № 6-2: 58-67.
9. Bugreeva A.S. Problemy realizacii `effektivnoj obratnoj svyazi kak instrumenta motivacii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 5-8.
10. Narimanova O.V. Koncepciya Universitet 3.0: perspektivy realizacii v Rossii v usloviyah novoj tehnologicheskoj revolyucii. *Lichnost' v menyayuschemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie.* 2019; № 2 (25): 350-363.
11. Torubarova I.I., Steblecova A.O., Karpova A.V. Inostrannyj yazyk v medicinskom vuze v usloviyah FGOS 3++: analiz gotovnosti studentov k samostoyatel'noj rabote. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 105-109.
12. Naimova D.K. Internet-tehnologii pri obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Molodoj uchenyj.* 2016; № 7: 683-685.
13. Novikova N.N. Opyt primeneniya hudozhestvennogo teksta v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 72-74.
14. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: RosNOU, 2022.
15. Chistyakova N.V., Ajsuvakova T.P. Metakognitivnaya model' sovladayuschego povedeniya sub`ekta v period `epidemii SOVID-19. *Psiholog.* 2020; № 3: 29-36.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-302-305

Gorbunova N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*
Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

FEATURES OF THE DIGITAL IMAGE OF A HIGH SCHOOL TEACHER. The digital environment as a field intended for the presentation of a personal, professional and social image with the transformations taking place in it leaves an imprint on all spheres of life. Similar trends are also pursuing the educational system, putting forward qualitatively different requirements for the professional life of a modern teacher and its effective reflection in the online space. The article provides a review of studies on the analysis of the features of the digital image of a modern teacher of a higher educational institution. The structural model of the phenomenon is considered, presented with the help of two main components – basic and instrumental. Empirical data describing the current state of development of the digital image of teachers and indicating priority problems that need to be solved are presented.

Key words: **teacher's image, digital image, higher school**

Н.В. Горбунова, *д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*
Е.В. Вовк, *канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Симферополь, E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Цифровая среда как предназначенное для презентации личностного, профессионального и социального образа поле с происходящими в нем трансформациями накладывает отпечаток на все сферы жизнедеятельности. Подобные тенденции преследуют и образовательную систему, выдвигая качественно иные требования к профессиональной жизни современного педагога и ее эффективному отражению в онлайн-пространстве. В статье представляется обзор исследований, посвященных анализу особенностей цифрового имиджа современного преподавателя высшего учебного заведения. Рассматривается структурная модель феномена, представленная с помощью двух главных компонент – базовой и инструментальной. Приводятся эмпирические данные, характеризующие актуальное состояние развития цифрового имиджа у педагогов и указываются приоритетные проблемы, которые требуют своего решения.

Ключевые слова: **имидж педагога, цифровой имидж, высшая школа**

Актуальность исследования**.** Последние годы отмечены явным обогащением традиционных видов и функций профессиональной деятельности педагога новыми составляющими, которые охватывают происходящие изменения в рамках преподавательской трудовой деятельности и повысившиеся требования к данным субъектам образовательного процесса. Трансформация рынка труда и всеобъемлющий процесс цифровизации, подразумевающий активное внедрение цифровых технологий в различные сферы общественной жизни, не обходят стороной и образовательную систему. Все это имеет особую значимость в вопросе формирования цифрового имиджа и образовательных организаций, и организующего учебную деятельность преподавательского звена.

Признание педагога в текущих реалиях зависит не только от глубины его практического опыта и степени академической подготовки, а в глазах студентов он предстает носителем и транслятором знаний, соответствующих преподаваемой дисциплине. На смену приходит роль своеобразного консультанта в профессиональной среде, куратора. Рассматривая имидж с точки зрения многообразия присущих индивиду личностно-профессиональных характеристик и цифровых компетенций, имидж становится одной из форм влияния личности педагога на обучающихся в электронной среде посредством самоактуализации и самопрезентации. Главным образом, актуальность заявленной темы обусловлена необходимостью повышения эффективности взаимодействия между студентами и преподавателями высшей школы в пределах цифрового информационно-коммуникационного пространства [1- 6].

Цель данной статьи – теоретико-методологическое изучение процесса формирования цифрового имиджа педагога высшей школы.

Основные задачи статьи видятся в следующем: на основе анализа психолого-педагогической литературы определить современное состояние изученности проблемы формирования цифрового имиджа педагога высшей школы; определить ключевые структурные компоненты цифрового имиджа педагога высшей школы.

Методы исследования. Анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в обосновании природы цифрового имиджа как новой формы влияния личности педагога на обучающихся в электронной среде посредством самопрезентации и самоактуализации. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости цифрового имиджа педагога высшей школы. Практическая значимость заключается в обосновании целесообразности создания цифрового имиджа для роста авторитета и узнаваемости преподавателя среди обучающихся, повышения их мотивированности в учебном процессе.

Стремительный рост интереса в отношении феномена цифрового имиджа наблюдается в течение последнего десятилетия, что связано с повсеместным внедрением продуктов цифрового пространства, в число которых входят системы мессенджеров, социальные сети, видеохостинги и ряд других площадок [2]. Помимо внедрения в учебный процесс электронных технологий, значимую роль сыграла и вызванная периодом коронавирусной пандемии необходимость перехода на удаленный формат обучения. В связи с перечисленными явлениями и последовавшим ростом спроса касательно применения новейших технологий и конференц-платформ педагоги высшей школы приобрели условия для возможности моделирования своего персонального образа в цифровом формате, за которым впоследствии закрепилось обозначение цифрового имиджа [1].

Протекающая цифровая трансформация служит мощным катализатором, предлагающим соответствующие предпосылки для образования цифрового имиджа. Прежде всего, участники образовательной системы получают доступ к гаджетам и технологиям с возможностью пользования неограниченными информационными ресурсами. Глобальная сеть облегчает поиск информации о любом человеке, в том числе и сотруднике высшей школы. Однако стоит помнить о том, что сведения могут не в полной мере отвечать действительности, приобретая искаженный характер. Если педагог заинтересован в привлекательности своего профиля и правдивости указанных данных, ему следует принимать участие в его создании с опорой на принципы самомаркетинга. Еще одной предпосылкой является возможность расширения, дополнения стандартных образовательных контактов в очном режиме с помощью привлечения интерактивных занятий, широкого спектра учебной литературы, персонализированной информации. Важно понимать и то, что на современном этапе общественного развития авторитет педагога зачастую в той или иной степени связан с его активностью в медиапространстве, с умением грамотно пользоваться вариативными цифровыми технологиями. Востребованная модель геймификации, призванная помочь в обогащении студентов знаниями и повышении их мотивации к познавательной деятельности, предлагает задействовать в имидже педагога вымышленные образы и аватары для решения конкретных методических задач [1].

Через призму простого подхода к определению рассматриваемой категории следует изучать ее на уровне имиджа, конструируемого с помощью цифровых технологий. Более глубокое осмысление термина дает исследователям возможность рассматривать его как полноценный продукт, объект управления, важнейший фактор капитализации и увеличения конкурентных преимуществ педагога на рынке образовательных услуг. Наряду с цифровым имиджем немаловажным значением наделяют феномен цифровой компетентности лиц, осуществляющих педагогическую деятельность. Многочисленные зарубежные источники содержат в себе сведения об аспектах цифрового имиджа преподавателя. Все они имеют непосредственное отношение к анализу уровня компетентности и установлению причин недостаточного обладания ей всеми участниками образовательной системы. Последнее объясняется не только и не столько технологическим несовершенством инфраструктуры, сколько отсутствием должных навыков по интеграции собственного образа в виртуальную среду, ставшую основой образовательного взаимодействия обучающихся и преподавателей [4].

Стоит подчеркнуть, что цифровой имидж педагога не ограничивается рамками учебной аудитории. В связи с этим во внимание принимается не только его компетентность и грамотность в проведении занятий с использованием онлайн-платформ, но и степень профессионализма и органичности относительно владения возможностями технологической среды, подключения интерактивных форм активности во время онлайн-занятий, способности заинтересовать и замотивировать студентов в онлайн-коммуникациях. При этом одних лишь знаний современных средств технологического прогресса и способов их применения становится недостаточно. В одну линию с привычными «мягкими» и «жесткими» социальными навыками выдвигается группа компетенций под названием digital – цифровые компетенции, отражающие эффективное и уверенное использование информационно-коммуникационных технологий для выполняемых трудовых обязанностей и профессионального общения. Они образуют следующий список из ключевых навыков: поиск и оценка учебных онлайн-материалов; создание визуально интересных материалов и специализированных виртуальных площадок для студенческих групп в виде сайтов, блогов, wiki-платформ; продуктивная работа с сетевым пространством, предполагающая умение находить необходимую информацию; использование возможностей социальных сетей для совершенствования собственных профессиональных умений; создание, редактирование и распространение цифровых портфолио и мультимедийного контента; применение онлайн-инструментов для внедрения в учебный процесс актуальных педагогических практик, к которым относится смешанное, проектное, мобильное и прочие типы обучения и пр. [3].

Одним из приоритетов научно-исследовательской деятельности в рамках проблематики является выделение элементов в общей структуре имиджа преподавателя. При этом особую ценность имеют попытки построения моделей, характеризующих компоненты не в изоляции друг от друга, а во взаимосвязи, что позволяет рассматривать имидж как единую систему. Так, авторы, изучающие моделирование цифрового имиджа, описают два системообразующих компонента, которые выражают глубинную сущность данной категории как системы: базовую и инструментальную. Первый компонент представляет собой не что иное, как интегративное личностное качество, структуру имиджа. Рассмотрение феномена в данном контексте происходит с точки зрения сочетания интеллек-

туального, кинетического, речевого, средового, артистического и габитарного аспектов. Он вбирает в себя аудиовизуальную культуру личности, внутреннюю философию и поведенческие особенности, а также атрибуты, указывающие на статус и личностные притязания. Базовый компонент неотрывно сопряжен с такими характеристиками, как внешний вид и образ Я, личностные черты и стиль взаимодействия с обучающимися, манера речи и профессионализм [4]. Учет факторов в структуре имиджа отнюдь не удивителен: преподаватель выступает в качестве примера личности, которой удалось реализовать себя в профессиональной области, в связи с чем обучающиеся начинают предъявлять требования к характеру организуемых занятий, подключаемым инструментам визуализации, ораторскому мастерству педагога и т.д. [5].

Относительной новизной обладает упомянутый ранее элемент, вошедший в употребление под названием цифровой компетентности. Выступая в качестве инструмента формирования и продвижения имиджа, он является инструментальным компонентом. Именно от наличия цифровой компетентности зависит способность педагога быть активным пользователем в онлайн-среде, впоследствии формируя мнение заинтересованных аудиторий о себе. Речь идет о возложенной на компетентность коммуникативной роли, поскольку та открывает доступ к эффективной трансляции образовательных услуг и способствует продвижению имиджа. В то же время она может быть рассмотрена и в качестве базового компонента, означая умение проектировать и осуществлять образовательное взаимодействие на основе владения цифровыми технологиями. Г.С. Тимохина, О.И. Попова и Н.Б. Изакова полагают, что образующие компетентность требования к цифровому поведению педагогов отчетливо изложены в Европейской рамке цифровых компетенций для преподавателей и характеризуются с помощью шести блоков:

1) профессиональная вовлеченность, куда входит поддержание сотрудничества, организационная коммуникация и рефлексивная практика;

2) преподавание и обучение, где учитывается профессиональная ориентация, совместное и самоорганизованное обучение;

3) стратегии оценивания, включающие способность анализировать материалы, предоставлять обратную связь и осуществлять планирование;

4) цифровые ресурсы, причем не только выбор, но и создание, редактирование, реализация управленческих функций, защиты и обмена;

5) расширение возможностей обучающихся высших учебных учреждений с обеспечением доступности и инклюзивности, дифференциации и персонализации;

6) развитие цифровых компетенций обучающихся, которые соприкасаются с достижением медиа- и информационной грамотности, коммуникациями, ответственным использованием ресурсов и созданием контента, разрешением возникающих проблемных ситуаций [4].

В работе М.А. Лукашенко, Н.В. Громова, А.А. Ожгихина представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению текущего состояния сформированности цифрового имиджа на примере преподавателей предпринимательских вузов. Сравнивая оставленный педагогами российских и зарубежных университетов цифровой след в онлайн-среде, авторам удалось обнаружить практически одинаковые процентные показатели по наличию сведений об участии данных субъектов образования в профессиональных мероприятиях, к которым относятся форумы, конференции, круглые столы. При этом отечественные педагоги проявляют большую активность в части научных публикаций в виде книг и статей. Существенные различия касаются использования социальных сетей: например, в Facebook явно превалирует активность зарубежных преподавателей. Еще более значительная разница затрагивает вопрос наличия персонального сайта: в зарубежной педагогической традиции наблюдается его активное применение в профессиональных целях, поэтому обязательным содержимым является биография самого преподавателя, а также опубликованные им материалы с опцией просмотра и последующего заказа образовательной или консультационной услуги. Описанные в прикладной работе данные свидетельствуют об отсутствии у большинства университетских педагогов потребности в закреплении собственных позиций на рынке образовательных услуг, вследствие чего наблюдается отсутствие готовности и стремлений к целенаправленному формированию цифрового имиджа посредством онлайн-площадок. Подходящей стратегией для преодоления затруднений, которую можно взять за образец, станет создание мотивационных механизмов для педагогов и регулярное присутствие. Предполагается, что алгоритм действий должен включать написание экспертного поста с профессионального мероприятия, методического поста и добавление прочего контента с непрофильными событиями, информацией об увлечениях, семейном досуге. Персональный сайт может послужить центральным ресурсом для получения биографической и библиографической информации, контактов для связи. Кроме того, он же иногда предстает как полноценный экспертный блог [3].

Несмотря на достаточно обширное освещение вопроса в рамках научно-исследовательских трудов, на практике нередкими остаются случаи, когда приоритет отдается опыту и профессионализму в противовес прочим составляющим, в том числе развитию имиджа. Подобные обстоятельства отрицательно сказываются на перспективах системы обучения в целом. Яркой иллюстрацией является пропаганда потенциальными студентами целесообразности отказа от получения вузовского образования в пользу самообразования. Развитие технологической оснащенности, безусловно, вносит вклад в возникновение широкого и разнообразного инструментария брендирования, открывая дополнительные возможности для становления имиджа педагога. Вместе с позитивной стороной наблюдается зарождение чрезмерных объемов возложенной на преподавателей нагрузки, побуждающей их осваивать и систематически применять новые продукты цифровой трансформации. Данный аспект, равно как и осознание преподавателем всей значимости проблемы создания своего имиджа, предстает в числе важной задачи в рамках современного университетского образования [5]. Наличие цифрового имиджа педагога повысит конкурентоспособность высшего учебного заведения и самого преподавателя с предоставлением доступа к более выгодным предложениям в образовательной и научной областях. Сформированный имидж будет способствовать оптимальному достижению обучающих и воспитательных целей и, наконец, приведет к модернизации содержания и применения инновационных обучающих технологий [1].

Опираясь на данные тезисы, можно сделать **выводы** о том, что, во-первых, цифровой имидж преподавателя вуза представляет собой не просто набор личностных и профессиональных характеристик, а обязательный инструмент в установлении педагогического взаимодействия с обучающимися. Во-вторых, структурные компоненты понятия во многом перекликаются с моделью традиционного имиджа, однако имеют и некоторые особенности. Двухкомпонентная модель охватывает индивидуально-личностные и профессиональные качества, практический опыт и ученую степень, физическое состояние и параметры внешнего облика, а также цифровую компетентность как основополагающий транслятор имиджа педагога во внешнюю среду. Помимо владения передовыми технологиями, отдельное место отводится способности размещать профессиональные ресурсы в электронном пространстве. В-третьих, не решенной в практическом ключе проблемой остается отсутствие готовности преподавателей к формированию цифрового имиджа, что и задает приоритетный вектор работы. Формирование устойчивого цифрового имиджа в интернет-пространстве покажет эффективность в вопросе продвижения образовательных услуг высшей школы и самого педагога в профессиональных и научных кругах.

Библиографический список

1. Исаева Т.Е. Цифровой имидж преподавателя высшей школы: теоретическое обоснование целесообразности создания. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 7 (99): 130–138.
2. Лободенко Л.К. Формирование имиджа преподавателя вуза в цифровом информационно-коммуникационном пространстве. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2022; Т. 14, № 4: 40–55.
3. Лукашенко М.А., Громова Н.В., Ожгихина А.А. Цифровой имидж преподавателя предпринимательского университета. *Высшее образование в России*. 2021; № 7: 91–104.
4. Тимохина Г.С., Попова О.И., Изакова Н.Б. Моделирование цифрового имиджа преподавателя вуза. *Интеграция образования*. 2022; Т. 26, № 4 (109): 613–636.
5. Хрустова Л.Е. Роль формирования имиджа преподавателя вуза в условиях развития цифровых технологий. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании*. 2020: 158–162.
6. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва: РосНОУ, 2022.
7. Чистякова Н.В., Айсувакова Т.П. Метакогнитивная модель совладающего поведения субъекта в период эпидемии COVID–19. *Психолог*. 2020; № 3: 29–36.
8. 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. Isaeva T.E. Cifrovoj imidzh prepodavatelya vysshej shkoly: teoreticheskoe obosnovanie celesoobraznosti sozdaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 7 (99): 130-138.
2. Lobodenko L.K. Formirovanie imidzha prepodavatelya vuza v cifrovom informacionno-kommunikacionnom prostranstve. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2022; T. 14, № 4: 40-55.
3. Lukashenko M.A., Gromova N.V., Ozhgihina A.A. Cifrovoj imidzh prepodavatelya predprinimatel'skogo universiteta. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; № 7: 91-104.
4. Timohina G.S., Popova O.I., Izakova N.B. Modelirovanie cifrovogo imidzha prepodavatelya vuza. *Integraciya obrazovaniya*. 2022; T. 26, № 4 (109): 613-636.

5. Hrustova L.E. Rol' formirovaniya imidzha prepodavatelya vuza v usloviyah razvitiya cifrovyh tehnologij. *Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii*. 2020: 158-162.
6. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: RosNOU, 2022.
7. Chistyakova N.V., Ajsuvakova T.P. Metakognitivnaya model' sovladayuschego povedeniya sub`ekta v period `epidemii SOVID-19. *Psiholog*. 2020; № 3: 29-36.
8. 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 05.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-305-307

Ponomareva E.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: astra.59@bk.ru*

FEATURES OF PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS. The paper analyzes problems of professional deformation of the personality of a psychologist, which affects the nature of his behavior, communication, relationships with the environment and attitudes towards himself. The article indicates various approaches to this issue, as well as the causes and factors that make it possible to prevent their occurrence. The modern professional environment requires a specialist to immerse himself in the working atmosphere as much as possible. Readiness for self-development, deepening knowledge, acquiring new competencies in their field, deep concentration on work are among the fundamental qualities of career growth. The problem of professional deformation is considered in a psychological aspect and affects not only the functioning in the profession, but also the sphere of life. The article concludes that professional deformation appears due to the inclusion in the space of professional activity of the individual as the main tool. In many ways, it depends on the level of psychological culture of the specialist.

Key words: **professional deformation, prevention of changes, peculiarities of psyche, psychological culture, personality**

Е.Ю. Пономарева, *канд. психол. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: astra.59@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В работе проанализированы проблемы профессиональной деформации личности психолога, влияющей на характер его поведения, коммуникации, взаимоотношений с окружением и отношения к самому себе. В статье указаны различные подходы к данному вопросу, а также причины возникновения и факторы, обеспечивающие возможность предотвращения их появления. Проблема профессиональной деформации рассматривается в психологическом аспекте и затрагивает не только функционирование в профессии, но и сферу жизнедеятельности. В статье делается вывод о том, что профессиональная деформация появляется из-за включения в пространство профессиональной деятельности личности в качестве главного инструмента. Во многом она зависит от уровня психологической культуры специалиста.

Ключевые слова: **профессиональная деформация, профилактика изменений, особенности психики, психологическая культура, личность**

Высокий статус профессии психолога в современном обществе детерминировал возрастание требований и условий научного изучения проблемы профессионального формирования будущих специалистов в данной области, создания предпосылок для успешности их деятельности. В настоящее время недостаточно изучен вопрос воздействия профессии на личность психолога. В процессе профессионализации обычно происходит преобразование в структуре личности. У узкого специалиста нарастают и активно формируются черты, способствующие результативной реализации работы. В то же время подавляются и даже разрушаются структуры, не принимающие участия в процессе специализации. При условии негативного развития изменений, подрывающих целостность личности, снижающих ее стабильность и потенциал адаптации, их относят к профессиональным деформациям. В наши дни отечественные ученые и практикующие специалисты наряду с исследованием положительных трансформаций заинтересовались деструктивным влиянием профессиональной деятельности на все сферы жизни человека [1–8].

Деформирующая направленность в различной степени характерна для любого вида деятельности, но особенно часто встречается у представителей профессий типа «человек – человек», связанных с общением с людьми и решением их проблем. Психологам приходится подвергаться колоссальным физическим и психическим перегрузкам. От них часто требуются решительные действия, умение рисковать. Такие отличительные черты существенно влияют на личностные характеристики, вызывая профессиональную деформацию, выражающуюся в поведении, которое порождает негативное восприятие окружающих и расходится с профессиональной этикой.

Цель данной статьи – изучить причины возникновения и факторы, обеспечивающие возможность предотвращения профессиональной деформации личности психолога.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть подходы к изучению проблемы профессиональной деформации личности психолога; определить основные факторы, обеспечивающие возможность предотвращения профессиональной деформации личности психолога.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что в работе проанализированы проблемы профессиональной деформации личности психолога, влияющей на характер его поведения, коммуникации, взаимоотношений с окружением и отношения к самому себе. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о профессиональной деформации личности психолога. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию будущих психологов.

Профессиональной деформацией является изменение качеств личности, происходящее под воздействием продолжительного осуществления трудовой деятельности, преимущественно затрагивающее область стереотипного восприятия, ценностных установок, манеры поведения в обществе и коммуникации с окружающими. Еще в процессе выбора будущей профессии человек, планирующий свое будущее, обладает качествами, характерными для выбранной деятельности. Профессиональная деятельность обычно усиливает эти личностные свойства, подчеркивает и отчетливо выделяет их. В некоторых случаях работа объясняет эти качества, позволяет им существовать и проявляться [1, с. 28]. Безусловно, стартовые особенности способствуют выбору специальности, являясь плодотворной почвой для развития профессиональной деформации. Процесс изменения начинается уже в годы учебы, запуская у студентов деструкцию общепринятых житейских установок и стереотипов. На самом деле ничего плохого в этом нет. За счет учебы и дальнейшего освоения профессии личность человека трансформируется: он усваивает множество коммуникативных умений, начинает лучше разбираться в самом себе.

Профессиональная деформация происходит за счет переноса профессиональных норм в бытовое пространство и сферу непрофессиональной коммуникации. В ней обычно выделяют две составляющих. Первая из них представляет собой стимулы и мотивы, подтолкнувшие личность к выбору профессии до начала трудовой деятельности, например, высокий уровень эмпатии. Ко второй относятся качества, формирующиеся у специалиста после включения в работу. При этом первые особенности усиливаются и являются причиной образования новых личностных деформаций [4, с. 185].

В научных кругах существует несколько концепций, объясняющих возникновение профессиональной деформации. В трудах отечественных авторов были отражены методы объяснения инструментов отрицательного влияния профессии на личность, сформулирована сущность профессиональной деформации как психологического образования, развивающегося вследствие неблагоприятной профессиональной эволюции личности и негативно воздействующего на все жизненно важные грани личности: мотивацию, потребности, ценности, интеллект, эмоции, волю, работу. С. Безносов считает основанием для формирования изменений у молодого специалиста пренебрежение повседневной жизнью, отказ от других сфер деятельности за счет чересчур усердного изучения предмета своей будущей работы, чрезмерного углубления в тематику, затрачивая все свободное время на чтение специальных материалов [2, с. 54]. По мнению А. Марковой, профессиональная деструкция наступает из-за ряда провалов в работе, приводящих к попыткам избавиться от закомплексованности благодаря полной концентрации на своей деятельности [4, с. 137]. С точки зрения Б. Новикова, причина профессиональной деформации заключается в исконной склонности человека к

психологической деривации. В этом случае неудачи и стрессы на работе только обостряют проявления существующего нарушения [5, с. 41]. Все эти доктрины заостряют внимание на излишнем углублении специалиста в своей области деятельности. Все они утверждают, что отклонения возникают в результате специфики профессии и индивидуальных особенностей самой личности.

Интересно, что в зарубежной психологической литературе отсутствует данный термин. В 1974 г. появился термин burnout (синдром эмоционального выгорания), определяющий состояние психологического истощения и чувства бесполезности. В отечественных публикациях встречается понятие «астения переутомления», которой предшествует довольно длительный период работы в напряженных условиях.

Е.И Рогов выделяет несколько уровней профессиональной деформации: общепрофессиональных деформаций; типологических профессиональных деформаций; профессионально-специальных деформаций; индивидуальных деформаций [7, с. 30].

Уровень общепрофессиональной деформации обладает характеристиками, в целом типичными для специалистов в любой отрасли. У психологов он выражается в обыденной коммуникации с неосознанно включенными профессиональными навыками: приемами активного слушания, невербальной поддержкой беседы и другими средствами установления контакта.

Практикующий психотерапевт Д.Г. Трунов, опираясь на продолжительный профессиональный мониторинг, суммировал свои наблюдения и выделил наиболее часто встречающиеся профессиональные деформации личности психологов: психологизация сложившейся ситуации: для специалистов характерно усматривать психологические проблемы там, где они отсутствуют или влияют на ситуацию ничтожно. Например, психолог объясняет простуду ребенка нежеланием идти в школу, хотя на самом деле он просто контактировал с больным одноклассником; рационализация своих затруднений: психологи нередко из сферы своей работы черпают благоприятные для себя толкования дискомфортных ситуаций. В частности, они могут объяснить неудачи собственного ребенка в учебе тем, что ему неинтересно, потому что он слишком креативный; гиперконтроль за своими поступками, лишающий непосредственности: часто психолог строго соблюдает правила профессиональной этики. Например, продолжает заинтересованно слушать собеседника, интерес к которому уже потерял; гиперответственность за душевное самочувствие окружающих: психолог в своих поступках нередко нацелен на сохранение благополучия других людей, порой даже во вред себе. Например, позволяет пациенту повысить голос, чтобы тот сбросил напряжение [8, с. 245].

За время своей деятельности практикующий психолог сталкивается с массой разнообразных ситуаций, вступает в общение с множеством различных людей. В ответ на огромный поток информации у него наступает реакция, ограничивающая восприятие, заставляющая типизировать эти случаи. Даже сталкиваясь с чем-либо необычным, специалист не в состоянии испытать чувство удивления. У него создается впечатление, что с чем-то подобным он встречался. Жизнь для него предстает в виде классификационной таблицы.

Масса сложных жизненных ситуаций, встречающихся в работе психолога, способствуют развитию у него отстраненного отношения от переживаний людей. Такая отрешенность избавляет ситуации от эмоциональной напряженности и дает возможность совершать с ними различные действия: располагать их в ином контексте, вносить в них другое эмоциональное содержание. Одни называют это профессиональным цинизмом, неприемлемым для профессионала, другие считают защитной реакцией, а третьи – социальной стратегией, позволяющей качественно выполнять свою работу.

Аналогичные профессиональные деформации, демонстрируемые вне работы, могут вызывать негативные последствия: обострение собственных психологических трудностей, осложнение отношений с родными, расстройство самочувствия. Однако замечено, что профессиональные деформации способны придавать жизни психолога отдельные позитивные моменты. В частности, многие из названных деформаций помогают ему проще смотреть на жизнь, меньше критиковать действия других людей. В итоге все это позволяет поддерживать в будничной жизни эмоциональное благополучие [2, с. 59].

По мнению многих исследователей проблемы, причины деформации заключаются в неразвитости общей и профессиональной культуры. Это зависит от уровня образования, характера и степени рабочей мотивации, ценностных ориентаций и установок, своеобразия реагирования на стресс, развития эмпатии, способностей, стиля взаимоотношений с окружающими, интеллектуального уровня, особенностей нервной системы. Из этого следует, что характер и динамика деформации обусловлены индивидуальными особенностями личности. По мнению О.В. Пузиковой, высокая степень выраженности отдельных качеств не обязательно является позитивной тенденцией. Непомерно высокий уровень сформированности рефлексии может вызвать отслеживание каждого шага и лишить самопроизвольности в поведении. Чрезмерная саморегуляция приводит к самокопанию и заниженной самооценке. Данные качества препятствуют гармоничному развитию личности и могут привести к личностным и профессиональным деформациям. Все составляющие психологической культуры должны сохранять разумное равновесие [6, с. 27]. Как отмечают многие ученые, высокий уровень контроля над эмоциями и поведением, выдержка, самообладание, коммуникабельность, пониженный уровень конфликтности и агрессии способны стать показателями профессиональной компетентности и одновременно вызвать развитие деформаций. Профилактика должна заключаться не в терапии профдеформации, а в предупреждении условий для возникновения психических состояний, вызывающих деформацию. Следует не допускать разбалансировки психики и расстройства организма при увеличении нагрузки.

Подобно любой психологической новации профессиональная деформация отличается различным происхождением. В научной литературе существуют варианты ее классификаций. Однако все указанные причины обычно делят на две группы: внешние, связанные с профессиональной деятельностью; внутренние, обусловленные личностными качествами. Их кооперация включает процесс развития отклонения. Изучение данного явления невозможно без анализа процесса профессионального формирования личности. В ходе теоретических исследований было выявлено поступательное становление профессиональных качеств у будущих психологов, включающее несколько этапов: выбор профессии, ее освоение, приспособление к ней и уяснение ее своеобразия, результативное овладение нюансами, отличающееся приобретением мастерства. Ввиду этого формирование будущих психологов в период обучения в университете считается динамическим процессом развития личности, важнейшей задачей которого является становление сознания, в дальнейшем не позволяющее сформироваться профессиональной деформации.

Искажение личности происходит из-за рассеивания положительных установок и нарастания неблагоприятного отношения к себе и окружающим [4, с. 158]. Под действием специфики деятельности происходят изменения, негативно влияющие на реализацию работы и на саму структуру личности будущего специалиста [5, с. 86]. Психологический механизм деформации рассматривается как координация, противостояние или столкновение компонентов целостной структуры личности человека [2, с. 11–13].

Решение проблемы профессиональной деформации требует изучения вопросов о своеобразии личностного и профессионального пространства психолога, о его профессиональном становлении, специфике его взаимодействия с окружающими, об отличительных чертах происходящих трансформаций и их проявлениях. Исследование проблемы опирается на концепцию нормативного описания деятельности О.С. Анисимова, доктрину профессионального развития Н.С. Пряжникова и теорию личности В.Н. Мясищева.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что становление и функционирование психолога в профессиональной деятельности связано со сложностями, обусловленными особенностями деятельности (работой с душевным миром человека) и нереальностью в краткий срок выделить для себя профессиональную позицию и методику работы. Особенно это актуально для выпускников-психологов. Социальный статус профессии предполагает взаимодействие и коммуникацию с людьми, на момент общения не удовлетворенными своим внутренним миром. Помогая клиенту, психолог примеряет на себя его личность с присущими ей проблемами. В результате структура личности специалиста претерпевает изменение, меняется его отношение к самому себе. Профессиональная деформация появляется из-за включения в пространство профессиональной деятельности личности в качестве главного инструмента. Во многом она зависит от уровня психологической культуры специалиста.

Библиографический список

1. Акопов Г.В. Диагностика профессионального сознания (учебно-профессиональные установки). *Психология в вузе*. 2004; № 4: 3–38.
2. Безносов С.П. *Профессиональная деформация личности.* Санкт-Петербург: Речь, 2004.
3. Волков В.В. *Деформации профессиональной деятельности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2004.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
5. Новиков Б.Д. *Психологические особенности возникновения профессиональных деформаций.* Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Тверь, 1993.
6. Пузикова О.В. *Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере учителя)*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Хабаровск, 2003.
7. Рогов Е.И. *Общая психология:* курс лекций. Москва: ВЛАДОС, 2007.
8. Трунов Д.Г. *Индивидуальное психологическое консультирование*. Москва, 2013.

References

1. Akopov G.V. Diagnostika professional'nogo soznaniya (uchebno-professional'nye ustanovki). *Psihologiya v vuze*. 2004; № 4: 3-38.
2. Beznosov S.P. *Professional'naya deformaciya lichnosti.* Sankt-Peterburg: Rech', 2004.

3. Volkov B.B. *Deformacii professional'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2004.
4. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
5. Novikov B.D. *Psihologicheskie osobennosti vozniknoveniya professional'nyh deformacij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Tver', 1993.
6. Puzikova O.V. *Psihologicheskaya kul'tura kak faktor samoaktualizacii lichnosti (na primere uchitelya)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Habarovsk, 2003.
7. Rogov E.I. *Obschaya psihologiya:* kurs lekcij. Moskva: VLADOS, 2007.
8. Trunov D.G. *Individual'noe psihologicheskoe konsul'tirovanie*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 04.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-307-309

Rudakova O.A., *senior teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: grin-lief@mail.ru*

ACMEOLOGICAL TRAINING AS A FORM OF ADVANCED TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS. The paper analyzes problems of professional deformation of the personality of a psychologist, which affects the nature of his behavior, communication, relationships with the environment and attitudes towards himself. The article indicates various approaches to this issue, as well as the causes and factors that make it possible to prevent their occurrence. The problem of professional deformation is considered in a psychological aspect and affects not only the functioning in the profession, but also the sphere of life. The article concludes that advanced training of educators should be built taking into account the acmeological approach, according to which a number of tasks are performed: the teacher should strive for self-realization, achieving maximum efficiency, creativity. Among the methods of advanced training, a special place is occupied by acmeological training.

Key words: **acmeological training, acmeological approach, acmeological model of education, professional development**

О.А. Рудакова, *ст. преп., Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: grin-lief@mail.ru*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье представлен теоретический обзор литературы по проблеме акмеологического подхода в повышении квалификации работников образования. Рассмотрен акмеологический подход к повышению квалификации педагога, позволяющий обеспечить личностно-профессиональное развитие в соответствии с современными требованиями. Выявлена структурная организация акмеологической направленности личности педагога начальных классов. Раскрыто содержание акмеологического тренинга. Проанализированы основные составляющие готовности педагога начальных классов к познавательному саморазвитию ребёнка. В статье делается вывод о том, что повышение квалификации работников образования должно строиться с учётом акмеологического подхода, согласно которому выполняется ряд задач: педагог должен стремиться к самореализации, достижению максимальной эффективности, креативности. Среди методов повышения квалификации особое место занимает акмеологический тренинг.

Ключевые слова: **акмеологический тренинг, акмеологический подход, акмеологическая модель образования, повышение квалификации**

Актуальность данной работы заключается в том, что система образования в XXI веке непрерывно меняется, так как человечество находится на стадии глобального информационного, экономического и технологического прогресса. Следовательно, должна меняться и преобразовываться система повышения квалификации педагогических работников. Образование в наши дни имеет несколько тенденций, к основным из которых относятся: гуманизация населения, направленная на изменение отношения к личности, совершенствование человека, формирование его духовного потенциала и ответственности за происходящее в мире; гуманитаризация, которая способствует пониманию духовности, расширяет мышление, формирует систему ценностей и целостную картину мира; национализация, которая помогает сохранить национальные ценности; сотрудничество педагога и обучающегося, которое способствует развитию саморегуляции обучающегося, способствует его самоутверждению и самореализации; творческая направленность, помогающая вызвать положительные эмоции от образования у обучающихся и добиться более высокого результата обучения [1- 8].

Поиск эффективных путей подготовки педагогов открывает возможности для создания новых моделей с использованием различных подходов. Педагогическая акмеология – наука о путях достижения профессионализма в труде – призвана помочь личности добиться профессионального мастерства. Изменения в образовании требуют от современного педагога, как фундаментальных профессиональных знаний, так и гибкости мышления, владения практико-ориентированным подходом к решению образовательных задач. Профессиональная подготовка педагога начальных классов на основе акмеологического подхода решает проблему личностного и профессионального успеха.

Цель данной статьи – изучить особенности влияния акмеологического тренинга как системы воздействия, направленного на формирование, развитие или коррекцию необходимых педагогу начальных классов профессиональных качеств.

Основные задачи статьи видятся в следующем: систематизировать в ходе теоретического анализа состояние проблемы исследования; рассмотреть подходы к изучению проблемы организации и воздействия акмеологического тренинга, направленного на формирование, развитие или коррекцию необходимых педагогу начальных классов профессиональных качеств.

Методы исследования. Анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что в работе обозначены продуктивные стратегии совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов начальных классов с учётом акмеологического подхода. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания об акмеологическом тренинге как методе повышения квалификации педагогов начальных классов. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию педагогов начальных классов.

Современное информационное общество, находящееся в ситуации трансформационных перемен, особенно нуждается в подготовке квалифицированных, компетентных, конкурентоспособных специалистов, способных к постоянному саморазвитию и профессиональной мобильности. В системе образования в настоящее время ярко проявляется острая необходимость разработки эффективной концепции профессиональной подготовки специалистов, работающих с детьми.

В ситуации социокультурного и образовательного кризиса, ценностного вакуума поиск аксиологических и акмеологических ориентиров психолого-педагогического образования чрезвычайно актуализируется. Саморазвитие как специальная духовная деятельность может быть содержанием любой деятельности человека. Вместе с тем социализация личности как члена профессионального сообщества остается основной социальной целью образования.

Наиболее сенситивным периодом для формирования образовательного базиса является период обучения ребёнка в начальной школе, когда дети приобретают свои первые знания о мире, учатся общаться с окружающими людьми и решать различные жизненные задачи. На данном возрастном этапе формируется личность ребёнка. Младший школьник учится читать, писать и считать, что содействует развитию его внимания, памяти, логики, мышления. За время обучения в начальной школе ребёнок социализируется среди сверстников и педагогов, обретает умение учиться, усваивает основы личной гигиены и здорового образа жизни, вырабатывает привычку систематически трудиться. Таким образом, в течение обучения ребёнка в начальной школе формируются и развиваются общеучебные знания, умения и навыки, от уровня усвоения которых зависит успешность всех последующих этапов обучения [4]. Для того чтобы обучающиеся успешно овладевали знаниями начального этого всего периода обучения, педагог должен положительно настроить их на обучение, создать условия для их эмоционального удовлетворения от данного процесса. Осуществить перечисленное возможно только при условии личностно ориентированного подхода [5]. Конечной целью обучения и воспитания ребёнка является помощь в самореализации и самоактуализации. Для этого образование призвано наделить школьника теми интеллектуальными и физическими качествами, которые будут необходимы ему для жизни. Педагог должен уметь помочь обучающемуся понять, в каком направлении двигаться ему по жизни, помочь научить принимать обоснованные решения. Для этого необходимо апеллировать к чувству логики ребёнка, его самоопределению и творческому поиску [5]. Необходимость регулярного повыше-

ния профессиональной квалификации (ПК) работников начального образования закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Согласно данному закону, дополнительное профессионально-педагогическое образование (ДППО) должно проводиться 1 раз в 3 года. При этом количественных ограничений по повышению квалификации не ставится [2]. Содержание ДППО в России опирается на опыт психолого-педагогических наук и образовательную практику, выстраивается с учётом междисциплинарного подхода и подлежит обновлениям в связи с постоянными изменениями социально-экономической ситуации в обществе. Повышение квалификации педагогов в Российской Федерации имеет ряд особенностей: структурные формы организации ДППО отличаются высокой вариативностью и гибкостью; содержательная основа ПК педагогов разных профилей высоко дифференцирована; личностно-ориентированные технологии ПК учителей являются диверсифицированными и персонифицированными.

В процессе повышения квалификации педагогов используются специальные формы (лекции, семинары, практикумы, тренинги, дидактические игры, дистанционные семинары и конференции) и методы (практические, интерактивные, мультимедийные, проектные), актуализирующие их собственные профессиональные возможности и позволяющие перейти от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей.

Процесс повышения квалификации педагога должен строиться с учётом акмеологического подхода, стимулирующего познавательную активность педагогов, их творческий поиск и личностный рост.

Акмеоринтированный процесс повышения квалификации предполагает разработку и внедрение акмеориентированных технологий, которые рассматриваются авторами (А.С. Гусева, 1997; А.А. Деркач, 2006, 2010; А.М. Князев, И.В. Одинцова, 2008; Козлова, 2010 и другие) как совокупность методов, приёмов и техник, обеспечивающих достижение педагогом качественно более высокого уровня профессионализма [3; 7].

Акмеология является комплексной и интегративной наукой, изучающей человека в динамике его развития и становления, исследующей факторы и закономерности реализации творческого личностного потенциала, а также способы достижения профессиональных вершин на всех этапах профессионального становления личности.

Акмеологическая модель профессионального образования – это человекоориентированное образование, которое направлено на достижение нового качества учебной среды. Сформированное акмеологическое мышление, развитая способность креативной деятельности, стремление к инновациям, успеху и достижению вершин профессионального мастерства являются необходимыми компонентами акмеологической и общей профессиональной культуры современного специалиста. Акмеологический аспект повышения квалификации состоит в возможности полной реализации, непрерывного саморазвития, достижения вершин креативных возможностей через рассмотрение личности педагога как орудия присвоения себе родовой сущности [7].

Одной из приоритетных форм повышения педагогической квалификации является акмеологический тренинг (АТ), который представляет собой систему специальных упражнений для формирования, развития и (или) коррекции профессиональных качеств человека. Через тренинг происходит становление и совершенствование личности педагога, уточняются его ценности и мотивы, совершенствуется профессиональное самосознание. Особенностью тренинга является его направленность на получение конкретных практических навыков в короткие сроки (от 1 до 3 дней). К одной из основных задач акмеологического тренинга относится овладевание педагогом рядом психотехнологий и последующим их переводом на более высокий уровень посредством специально смоделированных игровых ситуаций [8].

В технологии АТ задействуются цепочки для развития самосозидания, восприятия, обучения, совершенствования и коррекции деятельности, созидания людей, ориентированных и приводимых к созданию социально значимого продукта. В процессе тренинга реализуются такие функции, как анализ, планирование, организация, контроль и регулирование. Результатом акмеологического тренинга является эффективная подготовка специалистов к овладению новыми технологиями, их заинтересованность и психологическая готовность к получению и реализации на практике полученных знаний. После прохождения тренинга профессионализм педагога возрастает и переходит на качественно новый уровень, эффективность деятельности повышается и внедряется в реальную профессиональную деятельность [6; 8].

Акмеологический тренинг имеет индивидуальную направленность – тренер подбирает для каждого участника свой вектор развития акмеологических способностей. К компонентам тренинговой деятельности относятся: профессиональные задачи, решаемые педагогом в ходе его непосредственной деятельности; профессиональные знания, применяемые педагогом в ходе обучения детей; личностные качества, реализуемые в профессиональной деятельности; виды реализуемой профессиональной деятельности; необходимые умения и навыки; психологические функции, осуществляемые в процессе педагогической деятельности.

Методический комплекс тренинга состоит из двух основных частей:

1) подготовительная часть, которая обеспечивается установкой участников тренинга на решение поставленных профессиональных задач;

2) основная часть, направленная на перенос полученных знаний и навыков в реальную практическую профессиональную деятельность.

АТ включает в себя: дискуссионные и игровые методы (дидактические игры, творческие игры, ролевые игры, психотерапевтические игры, контригры), а также тренинги (сенситивный тренинг, рефлексивный тренинг, видеотренинг). Посредством АТ происходит формирование профессиональной деятельности, профессионального общения, становится возможным контроль эмоционального состояния в процессе учебной деятельности, формируются навыки взаимодействия с людьми, развиваются профессиональные способности, пополняется перечень профессиональных умений. Тренинг позволяет отработать не только приёмы и техники профессиональной деятельности специалиста, но и тренирует его психику и профессиональные качества. АТ в процессе совершенствования профессионализма является мощным стимулятором работы над собой. Участники тренинга чувствуют эмоциональный подъём, который положительно влияет на процесс творчества и коммуникации [8].

Учитывая результаты имеющихся исследований, можно охарактеризовать АТ как активную и наиболее приемлемую форму организации повышения профессиональной квалификации специалистов. Респонденты из числа работников образования отмечают такие плюсы тренинга, как возможность проиграть заданную ситуацию, необходимость непрерывной работы мозга и концентрации внимания, необходимость оперативного принятия решения, возможность обучения в действии. В процессе тренинга происходит творческий обмен мнениями среди педагогов, прорабатываются знания и навыки, даётся рефлексия.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что повышение квалификации работников образования должно строиться с учётом акмеологического подхода, согласно которому выполняется ряд задач: педагог должен стремиться к самореализации, достижению максимальной эффективности, креативности. Среди методов повышения квалификации особое место занимает акмеологический тренинг, который способствует освоению ряда психотехнологий и переводу их на качественно новый уровень в искусственно созданных условиях с последующим переводом полученных навыков в реальную практическую деятельность.

Библиографический список

1. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Повышение квалификации в непрерывном образовании и развитии личности учителя. *Научные сообщения*. 2015; № 1 (22). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-v-nepreryvnom-obrazovanii-i-razvitii-lichnosti-uchitelya/viewer
2. Ветрова Я.А. *Динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Томск, 2014.
3. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия. *Ценности и смыслы*. 2010: 91–109.
4. Кузнецова Н.И. *Роль начального образования в рамках непрерывного общего образования*. Сайт. Центр образования «Оксфорд». Available at: https://oxfordeducation.ru/nachal
5. Перекрестова Т.С. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальных классов. *Психология развития*. 2013; № 3 (7): 295–300.
6. Рудь О.В., Демидова И.Ф. Акмеологический тренинг как метод обучения сотрудников предприятий наставнической деятельности. *Российский психологический журнал*. 2015; № 2 (12): 75–85
7. Скуднова Т.Д. Акмеологический подход в психолого-педагогическом образовании. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2012; Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiy-podhod-v-psihologo-pedagogicheskom-obrazovanii
8. Тренинг акмеологический. *Педагогическая энциклопедия*. Available at: https://didacts.ru/termin/trening-akmeologicheskii.html

References

1. Varyuschenko V.I., Gajkova O.V. Povyshenie kvalifikacii v nepreryvnom obrazovanii i razvitii lichnosti uchitelya. *Nauchnye soobscheniya*. 2015; № 1 (22). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-v-nepreryvnom-obrazovanii-i-razvitii-lichnosti-uchitelya/viewer
2. Vetrova Ya.A. *Dinamika akmeologicheskoj pozicii pedagoga v processe povysheniya kvalifikacii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2014.
3. Ivanova S.V. Gumanizaciya obrazovaniya: celi, zadachi i usloviya. *Cennosti i smysly*. 2010: 91-109.
4. Kuznecova N.I. *Rol' nachal'nogo obrazovaniya v ramkah nepreryvnogo obschego obrazovaniya*. Sajt. Centr obrazovaniya «Oksford». Available at: https://oxfordeducation.ru/nachal

5. Perekrestova T.S. Akmeologicheskie aspekty professional'no-pedagogicheskoj podgotovki buduschego uchitelya nachal'nyh klassov. *Psihologiya razvitiya*. 2013; № 3 (7): 295-300.
6. Rud' O.V., Demidova I.F. Akmeologicheskij trening kak metod obucheniya sotrudnikov predpriyatij nastavnicheskoj deyatel'nosti. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2015; № 2 (12): 75-85
7. Skudnova T.D. Akmeologicheskij podhod v psihologo-pedagogicheskom obrazovanii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiy-podhod-v-psihologo-pedagogicheskom-obrazovanii
8. Trening akmeologicheskij. *Pedagogicheskaya `enciklopediya*. Available at: https://didacts.ru/termin/trening-akmeologicheskii.html

Статья поступила в редакцию 05.04.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-309-311

Svetlichniy E.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Crimean branch of the Krasnodar University of the MIA of Russia (Simferopol, Russia), E-mail: svetlichniyeg@yandex.ru*
Vezetiu E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

THE INFLUENCE OF SOCIAL ENVIRONMENT ON EDUCATIONAL SUCCESS AND PLANS OF MODERN ADOLESCENTS. The article presents peculiarities of the influence of social environment on the educational success and plans of modern adolescents. The socio-cultural environment surrounding each person at all age stages of his life has the most direct impact on the emergence and formation of a conscious understanding of his living in this society. The article studies a problem of the influence of a teenager's environment on his development. Examples of the possible influence on a teenager are described. The social environment is the social, material and spiritual conditions of a person's existence that surrounds him; it is a complex, constantly changing organism. Examples of a prosperous and dysfunctional environment are considered separately. The paper focuses on the study of the impact of the dysfunctional social environment on the development of a teenager, his educational achievements and plans for professional realization, moral values.

Key words: **prosperous family, personality, teenager, dysfunctional family, social environment**

Е.Г. Светличный, *канд. пед. наук, Крымский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Симферополь, E-mail: svetlichniyeg@yandex.ru*
Е.В. Везетиу, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru*

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСПЕХИ И ПЛАНЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены особенности влияния социального окружения на образовательные успехи и планы современных подростков. Социально-культурная среда, окружающая каждого человека на всех возрастных этапах его жизни, оказывает самое прямое и непосредственное воздействие на возникновение и формирование сознательного осмысления им своего пребывания в данном обществе. Статья посвящена проблеме влияния окружения подростка на его развитие. Описаны примеры возможного влияния на подростка его близкого окружения и социальной ситуации, в которой он находится. Социальная среда – это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования; является сложным, постоянно меняющимся организмом. Отдельно рассматриваются примеры благополучного и неблагополучного окружения. В работе сделан акцент на изучении влияния именно неблагополучного социального окружения на развитие подростка, его образовательные успехи и планы на профессиональную реализацию, морально-нравственные ценности.

Ключевые слова: **благополучная семья, личность, подросток, неблагополучная семья, социальное окружение**

Подростковый возраст представляет собой переходную ступень в развитии человека между детством и взрослостью: подростки перестают ощущать себя детьми, примеряют роль взрослого и готовы в полной мере нести ответственность за свои действия. Они начинают осознавать себя взрослыми и требуют соответственного отношения к себе – не как к ребенку, а как к равному. По этой причине вчерашние дети становятся упрямыми и своенравными, замкнутыми, начинают протестовать против привычного уклада жизни [1]. Выготский Л.С. писал, что подросток начинает олицетворять себя со взрослым, а не с детьми. Он перестает считать себя маленьким, зависимым. Теперь он взрослый и самостоятельный [2].

Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности. Взрослый мир подростка не принимает, поэтому он активно развивается во взаимодействии со сверстниками. По этой причине авторитет родителей и окружающих его взрослых сводится к минимуму [3]. Подрастающее поколение легко уязвимо, ими легко манипулировать, играя на желании быть признанным равным. Это несет потенциальную угрозу для развития подростка и использования его в разных целях, манипулировании им [4].

Цель данной статьи – определить как семья, школа, общество влияют на успехи в учебе подростка, его планы и цели на жизнь.

Основные задачи статьи видятся в следующем: оценка влияния семьи, школы, общества на успехи в учебе подростка, его планы и цели на жизнь; определить сущностно-содержательные характеристики рассматриваемого процесса как психолого-педагогического феномена; выявить особенности влияния основных составляющих социального окружения на подростка.

Методы исследования**.** Анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены факторы, влияющие на образовательные успехи и планы современных подростков. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания об особенностях процесса воспитания подростка в контексте влияния социальной среды на данный процесс. Практическая значимость заключается в обосновании значения социальной среды в становлении личности современного подростка.

Социальным окружением подростка является семья, школа, сверстники. Семья – это микро общество, которое формирует личность каждого ее члена. Долгое время основной задачей семьи было обеспечить ребенка, удовлетворить его основные материальные потребности. Сегодня акцент в воспитании делается на развитие духовной сферы ребенка, его нравственных и моральных качеств. В связи с этим важную роль играют такие факторы как благоприятный семейный климат, педагогическая культура родителей, образование родителей, их умение находить контакт с детьми, общение в семье и т. д. [5]. Обозначенные факторы оказывают влияние на реализацию семьей педагогических и воспитательных функций. Каждый из обозначенных факторов имеет огромное значение, и отсутствие одного из них нарушит равновесие модели положительной модели воспитания, что негативно скажется на воспитательном потенциале семьи.

Авторитет родителей для подростка должен быть незыблемым и непреклонным, но родители должны стараться не только завоевать его, но и поддерживать. Совместное времяпровождение, посещение культурных мероприятий составляет важную часть процесса воспитания. Совместный отдых, как и коллективный труд, общие интересы объединяют людей в семью. Родители должны знать и разделять интересы детей: совместный просмотр фильмов, постановок, посещение спортивных мероприятий, помогут объединить интересы, наладить контакт [6].

Каждый компонент системы воспитательного потенциала семьи должен функционировать во взаимодействии с остальными. Только в таком случае воспитание личности подростка будет всесторонним и эффективным. Таким образом, родители своим личным примером, поведением, взаимодействием внутри семьи, оказывают положительное влияние на молодое поколение.

В неблагополучных семьях развитие подростка проходит по-другому. Для начала отметим характеристики неблагополучной семьи: присутствует насилие; авторитарный тип родительского контроля, ограничивающий возможность делать подростку собственный выбор; или индифферентный тип, при котором подросток предоставлен сам себе.

Можно выделить несколько типов неблагополучных семей, так как каждый из них имеет особенности в своем влиянии на развитие детей:

1. Конфликтная семья (конфликты между всеми членами семьи).

2. Семьи с нарушением «морального компаса» (употребление наркотических веществ, проявление насилия и агрессии по отношению к детям).

3. Кризисная семья (развод супругов, материальные проблемы, возрастной кризис одного из родителей).

4. Семья с патологическими заболеваниями (психические расстройства, невозможность полноценного выполнения родительских обязанностей в результате осложнений от злоупотребления алкоголем).

5. Эмоционально дистанцированная семья (проблематичность выражения любви и привязанности) [7].

Формирование личности подростка в неблагополучной семье происходит в условиях, когда процесс семейного вклада в его развитие протекает с большими трудностями, медленно и часто наносит психические травмы. Подростковая преступность и насилие, наркомания, жестокость, отрицание общепринятых моральных ценностей идут из семьи и проблем в ней [8].

В благоприятных семейных условиях у ребенка формируются условные рефлексы, контролирующие недопустимость антисоциального поведения. Однако при высоких показателях нейротизма выработка условных рефлексов затормаживается, и управление собственными поступками происходит с дефицитом необходимых навыков. Социальная среда, в которой находится подросток, в первую очередь взаимодействие с родителями, влияет на уровень эмоциональной устойчивости. Подросткам с повышенным нейротизмом свойственны панические состояния, возбудимость, тревожность, перепады настроения, рассеянность, неустойчивость к стрессу [9].

Психологические травмы в семье вынуждают подростка искать другие пути социализации – подросток необдуманно примыкает к деструктивному неформальному сообществу – это приводит к получению новых психологических травм.

На фоне нарушения гармоничного функционирования семьи у ребенка гипертрофируется режим психологической защиты. Дети в условиях нахождения внутри дисфункциональной семьи способны перенимать определенные модели поведения, помогающие их личностному формированию. Например: модель миротворца – подросток выполняет родительские обязанности, выступает посредником в смягчении напряженности семейного микроклимата; бунтарь-ребенок непреднамеренно отвлекает внимание семьи от ее озабоченности собственными проблемами; жертва-подросток, который всегда является виноватым во всех трудностях и неудачах, проблемных ситуациях; руководитель-подросток, который становится выгодоприобретателем от проблем остальных членов семьи.

Таким образом, формирование личности подростка в социально неблагополучной семье осложнено рядом трудностей: разные виды насилия, безразличие к процессу воспитания, отсутствие проявления любви и заботы, психические расстройства, аморальное поведение родителей. Такое положение вещей не дает импульса полноценному развитию личности, негативно сказывается на физическом и психическом здоровье, а так же на процесс социализации и формирования человеческого капитала страны в целом [9; 10].

Основная цель помощи подростку, который пострадал от домашнего насилия в том, чтобы помочь ему справиться с травмами и снизить их негативное воздействие на его личность. Травма и посттравматический синдром в совокупности оказывают сильное влияние на будущее подростка, его отношение к обществу, собственной жизни. Часто травмированные дети не стараются развиваться, не могут получить образование и найти хорошую работу, у них нет планов на будущее. Поэтому крайне важно своевременно оказывать помощь подросткам, пострадавшим от жестокости в семье. Эта миссия возлагается на учителей, социальных педагогов. Однако, для того, чтобы успешное реализовывать данную задачу, педагогам необходимо обладать сформированной конфликтологической культурой [11].

Крайне важно в этот период сформировать у подростков толерантность [12], т. к. именно это качество во многом сможет предотвратить случаи нетерпимости в процессе жизнедеятельности подростка.

Подростки из неблагополучных семей социально-обусловлены негативным отношением к обучению и карьере. Отношение к учебе в таких семьях негативное: многие считают, что образование не нужно, потому что шансов построить счастливое будущее у рядовых граждан нет. Все заранее предопределено и подростки вместо стремлений к неизвестному и несбыточному будущему должны реально смотреть на вещи и выполнять свои обязанности. На самом деле подобная демотивация является манипуляцией со стороны родителей. Они пытаются заставить подростка выполнять функции, которые должны выполнить сами, но не могут или не хотят. Например, часто именно подростки смотрят за младшими братьями и сестрами, заботятся о них. Кроме того, многие опасаются успеха своих детей, так как это покажет, что их взгляды ошибочны, и причина неудач взрослых людей не в социальной обусловленности, а в лени, нежелании учиться и работать. Но не только семья оказывает влияние на развитие подростка, его отношение к обучению и будущему. Важное место в жизни детей занимает школа. Большую часть времени подростки проводят в школе. Следовательно, школа, школьный коллектив также оказывают значительное влияние на них. Одноклассники, сверстники, педагог, взаимодействие с ними развивает в подростках определенные черты характера, мировоззрение, поведение и образ мыслей. Именно поэтому воспитательная составляющая обучения очень важна и формирует у подростков необходимые нравственные и моральные ценности.

Общественным звеном, которое имеет авторитет у современных подростков, являются блогеры или инфлюенсеры. Они привлекают внимание своей манерой подачи информации, свободой, разрушением шаблонов. Блогинг – явление, как правило, нейтральное, ни положительное, ни отрицательное, а, скорее, новая разновидность СМИ. Но, как и любое общественное явление, оно может носить разный характер.

Например, блогеры с определенным контентом могут оказывать деструктивное влияние на развитие подростков: внушать им, что нравственные ценности устарели, популяризировать вредные привычки и пр. Подростки видят картинку на экране и хотят жить также: быть успешным и знаменитым. Любимый блогер рассказывает, что ничего не надо делать, что можно всего добиться без образования, без труда и работы. Надо лишь снимать блог и больше ничего. Инфлюенсеры подобного рода демотивируют подростков к учебе, прививают им лживые ценности и, в целом, разрушающе воздействуют на его развитие [11].

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что в подростковом возрасте первостепенную значимость приобретает система взаимоотношений с окружающими и социальной средой, что в свою очередь определяет направленность психического развития подростка. Смысл понятия социальная среда подростка включает совокупность отношений, складывающихся в обществе, идеи и ценности, которые направлены на развитие личности. Общаясь в социальной среде, подростки активно осваивают нормы, цели и средства поведения, вырабатывают оценочные критерии для себя и других. Поэтому для развития личности подростка важно, чтобы он находился в дружелюбной для него среде, которая будет его мотивировать идти вперед и поддерживать.

Библиографический список

1. Бауман З. *Индивидуализированное общество*. Москва: Логос, 2002.
2. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. *Молодежь России: социологический портрет.* Москва: ЦСПиМ, 2010.
3. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. *Человекознание: самореализаци.я человека.* Санкт-Петербург: СПбГУ, 2018.
4. Константиновский Д.Л. *Динамика ориентаций и социального поведения молодежи в сфере образования: По материалам повторных обследований выпускников средних школ 1960-х–90-х годов.* Автореферат диссертации ... доктора социологических наук. Москва, 1998.
5. *Краткий терминологический словарь по дисцип·лине «Политология»*. Санкт-Пете5рбург: Санкт-Петербург, 2014.
6. Самаркина И.В. Первое десятилетие XXI века: константы и новации в политической картине мира российских детей. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* 2011; № 3 (15): 5–21.
7. Сорокин О.В. *Формирование политического сознания молодежи в условиях трансформации современного российского общества: социокультурный аспект.* Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Москва, 2008.
8. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва: РосНОУ, 2022.
9. Лапшин В.А. *Человеческий потенциал молодежи как источник социокультурных изменений*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2013.
10. Лапшин В.А. Проблема источников социокультурных изменений в социальных теориях XVIII–XXI веков. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 2: 259–264.
11. Ярычев Н.У. *Конфликтологическая культура учителя: сущность, внутренне строение и особенности развития*. Москва, 2010.
12. Ярычев Н.У. Историко-культурологические основания феномена толерантности. *Ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава чеченского государственного университета*. Гуманитарные науки. Грозный, 2016.

References

1. Bauman Z. *Individualizirovannoe obschestvo*. Moskva: Logos, 2002.
2. Gorshkov M.K., Sheregi F.`E. *Molodezh' Rossii: sociologicheskij portret.* Moskva: CSPiM, 2010.
3. Zobov R.A., Kelas'ev V.N. *Chelovekoznanie: samorealizaci.ya cheloveka.* Sankt-Peterburg: SPbGU, 2018.
4. Konstantinovskij D.L. *Dinamika orientacij i social'nogo povedeniya molodezhi v sfere obrazovaniya: Po materialam povtornyh obsledovanij vypusknikov srednih shkol 1960-h-90-h godov.* Avtoreferat dissertacii ... doktora sociologicheskih nauk. Moskva, 1998.
5. *Kratkij terminologicheskij slovar' po discip·line «Politologiya»*. Sankt-Pete5rburg: Sankt-Peterburg, 2014.

6. Samarkina I.V. Pervoe desyatiletie XXI veka: konstanty i novacii v politicheskoj kartine mira rossijskih detej. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*. 2011; № 3 (15): 5-21.
7. Sorokin O.V. *Formirovanie politicheskogo soznaniya molodezhi v usloviyah transformacii sovremennogo rossijskogo obschestva: sociokul'turnyj aspekt.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskih nauk. Moskva, 2008.
8. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: RosNOU, 2022.
9. Lapshin V.A. *Chelovecheskij potencial molodezhi kak istochnik sociokul'turnyh izmenenij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2013.
10. Lapshin V.A. Problema istochnikov sociokul'turnyh izmenenij v social'nyh teoriyah XVIII-XXI vekov. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 2: 259-264.
11. Yarychev N.U. *Konfliktologicheskaya kul'tura uchitelya: suschnost', vnutrenne stroenie i osobennosti razvitiya*. Moskva, 2010.
12. Yarychev N.U. Istoriko-kul'turologicheskie osnovaniya fenomena tolerantnosti. *Ezhegodnaya itogovaya konferenciya professorsko-prepodavatel'skogo sostava chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. Gumanitarnye nauki. Groznyj, 2016.

Статья поступила в редакцию 05.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-311-313

***Stepanova L.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education of the State University of Enlightenment (GUP) (Mytischi, Russia), E-mail: hotel_eden@mail.ru*

IDEAS OF S.T. SHATSKY IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL TRADITION (TO THE 145TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH). The article analyzes the pedagogical heritage of an outstanding Russian teacher of the first third of the twentieth century S.T. Shatsky. Emphasis is placed on the fundamental problems relevant for modern pedagogical science and school practice, which for the first time received scientifically based coverage in the pedagogical works of S.T. Shatsky: socialization of the student's personality, experimental research methods, the influence of environmental factors on the formation and personal development of pupils, school self-government, etc. Showing the enduring importance of the valuable practice of educational institutions, which were led by S.T. Shatsky in the pre- and post-October period, which reflected the process of effective formation of human capital, comprehensive development of the individual, based on a humanistic approach to the pupil.

Key words: **S.T. Shatsky, Russian pedagogical tradition, experimental institutions, education and upbringing, socialization of an individual**

***Л.А. Степанова**, д-р пед. наук, проф., Государственный университет просвещения (ГУП), г. Мытищи, E-mail: hotel_eden@mail.ru*

ИДЕИ С.Т. ШАЦКОГО В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ (К 145-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Статья посвящена анализу педагогического наследия выдающегося русского педагога первой трети XX века С.Т. Шацкого. Акцент сделан на фундаментальных проблемах, актуальных для современной педагогической науки и школьной практики, которые впервые получили научно обоснованное освещение в педагогических поисках С.Т. Шацкого: социализация личности, экспериментальные методы исследования в педагогике, влияние факторов окружающей среды на формирование и личностное развитие учащихся, школьное самоуправление и др., способствовавшие обогащению и развитию гуманистической педагогической традиции. Показано непреходящее значение ценной практики учебных заведений, которыми руководил С.Т. Шацкий в до- и послеоктябрьский периоды, отразившей процесс эффективного формирования человеческого капитала, всестороннего развития личности, основанного на гуманистическом подходе к ученику.

Ключевые слова: **С.Т. Шацкий, гуманистическая педагогическая традиция, опытно-экспериментальные учреждения, образование и воспитание, социализация личности**

2023 год, объявленный в Российской Федерации Годом педагога и наставника, поистине богат на юбилейные даты выдающихся ученых-педагогов, новаторов в своей педагогической и просветительской деятельности, среди которых исключительное место занимает Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934), известный отечественный педагог-гуманист 1-й половины XX века.

С.Т. Шацкий вошел не только в историю отечественной, но и мировой педагогики первой трети XX века как блистательный экспериментатор и неординарная личность с ярко выраженным творческим началом, сказав новое слово о школе как центре воспитания и обучения в социальной среде. Тем самым педагог обозначил важные и, как показало время, перспективные для педагогики и школьной практики проблемы, которые в те годы требовали основательного изучения: школьного самоуправления, развития школы как комплекса учреждений, включающих профессионально-педагогическую подготовку, создания эмоционально-ценностной среды посредством приобщения детей к достижениям мировой и отечественной культуры и др. Все это усиливает внимание к оригинальным решениям С.Т. Шацким многих вопросов, которые в современной образовательной практике не потеряли своей актуальности.

Исходя из этого, цель статьи – раскрыть актуальный гуманистический потенциал педагогического наследия С.Т. Шацкого в контексте педагогической традиции, востребованной современностью. Для достижения поставленной цели поставлены следующие задачи: показать взаимосвязь воспитывающих и средовых факторов практики Шацкого, влиявших на обогащение отечественной традиции; раскрыть инновационность и новизну целей и задач педагогической деятельности С.Т. Шацкого. Научная новизна и теоретическая значимость работы: охарактеризована принципиально новая модель школы Шацкого, основанная на всестороннем изучении жизни ребенка как необходимом условии эффективности обучения и воспитания. Практическая значимость: показаны организация и содержание перспективных направлений воспитания детей в учреждениях С.Т. Шацкого: эстетического, умственного, духовно-нравственного, возможность использования их как базовых в методике воспитания в современной отечественной школе.

Сегодня новое прочтение творческого наследия С.Т. Шацкого, вызванное современными педагогическими реалиями, нуждается в оценке и понимании с точки зрения тех педагогических традиций, которые формировались и получали свое развитие в целостности и преемственности с идеями известных предшественников педагога (К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева и др.) и его современников (А.У. Зеленко, Е.А. Казимировой, Е.К. Шлегер и др.), и исключает механическое сложение или разделение двух важнейших периодов его деятельности – дооктябрьского и советского. Это заставляет рассматривать творческие поиски С.Т. Шацкого как педагога, просветителя и общественного деятеля исключительно в рамках целостного историко-педагогического процесса.

Принципиальное значение в данной связи имеет объективный анализ его деятельности как в период становления, так и в годы строительства отечественной школы советского периода, который явился логическим и самым ярким воплощением трудного и интересного творческого поиска С.Т. Шацкого и его единомышленников, начатого в дооктябрьский период. При этом необходимо учитывать, что в те годы находившийся в активных творческих поисках Шацкий был весьма восприимчив к новым прогрессивным зарубежным течениям, что характеризует данный этап педагогических поисков педагога как более свободный и активный. Стимулом для этих поисков явилось появление в начале XX века новых течений и идей гуманистической ориентации, которые отражали зарубежные достижения в этой сфере, яркими представителями которых являлись Дж. Дьюи, В. Лай, М. Монтессори и др., чем и было вызвано появление таких детских учреждений, как клубы и площадки опытно-экспериментального характера [1].

В организованном в тот период С.Т. Шацким и его единомышленником и творческим вдохновителем А.У. Зеленко детском клубе «Сетлемент» нашли отражение идеи Дж. Дьюи о школе как социальном центре и организации жизнедеятельности детей на основе принципов кооперации и активности и др. Создавая «Сетлемент», который располагался в Марьиной Роще в Подмосковье, С.Т. Шацкий опирался на впечатления А.У. Зеленко от посещения университетского сетлемента в Нью-Йорке и опыт Халл-Хауса в Чикаго [1; 2].

Важно отметить тот факт, что российской гуманистической педагогической традиции изначально был присущ постоянный интерес к личности ребенка, особенностям его развития, который отчетливо проявился в начале XX века в России благодаря заметному развитию экспериментальной психологии и педа-

гогики, сопровождавшимся распространению этих достижений в учительских и научно-общественных кругах. При этом особенность перспективных новаторских поисков проявилась в новых подходах к изучению детской природы на основе идеи К.Д. Ушинского о системном антропологическом знании о человеке. Данная тенденция, получив новый импульс к развитию в России, повлияла на появление научных и педагогических сообществ, которые отстаивали в своем творческом поиске гуманистические принципы образования и воспитания.

В деятельности «Сетлемента», на важность которого указывал С.Т. Шацкий, назвав его «первым педагогическим делом» [6, с. 18], отчетливо проявилась взаимосвязь зарубежной и отечественной культурно-просветительской традиции. С одной стороны, появление клубов в России с выраженной социальной ориентацией было ничем иным, как стремлением широких общественных кругов включиться в международное движение сетлементов, отличительной чертой которых была их аполитичность, импонировавшая педагогу. С другой стороны, С.Т. Шацкий как творческий человек осознал необходимость постановки других целей и задач клубной работы в отличие от зарубежной практики, а именно: развитие общественного детского воспитания, в основу которого были положены труд, детское самоуправление и удовлетворение интересов детей. Такое видение деятельности детского клубного сообщества было созвучно гуманистической традиции, ярко проявившейся в педагогическом творчестве Л.Н. Толстого, к которому С.Т. Шацкий испытывал интерес. Эта особенность вдохновляла С.Т. Шацкого на создание такой школы, где, по мысли педагога, «по-настоящему учат и воспитывают наиболее обездоленные массы населения» [1, с. 16].

С.Т. Шацкий, как и Л.Н. Толстой, испытал глубокую потребность в знакомстве с европейским опытом воспитания, в первую очередь трудового, в детских домах и школах. Предприняв несколько поездок в Западную Европу в 1910, а затем в 1913–1914 годах, С.Т. Шацкий обратил внимание на хорошую организацию западных профессиональных школ, однако интерес его не был в полной мере удовлетворен, поскольку, как отмечал сам педагог, в них не было главного – активного творческого знакомства ребят с миром и его освоением, которое невозможно без оригинальных идей и замыслов. По этому поводу он писал: «Я заграницу только почитаю за устойчивость и практику, а им не хватает идей свежих, широких. Разве не тоскуют здесь именно по этому?» [3, с. 228].

В разработанной С.Т. Шацким воспитательной системе, призванной обеспечить полноту детской жизни, ярко и оригинально реализовалась идея единства трудового, умственного и эстетического воспитания, которое обеспечивалось приобщением детей к богатому культурному наследию – задача, которая и по сей день является одной из приоритетных в вопросах воспитания. С.Т. Шацкий отмечал, что цели обучения и воспитания должны быть глубоко связаны между собой, что только соединение нравственного и умственного, волевого и эмоционального воспитания позволит в полной мере решать поставленные жизнью задачи. Учитель, отмечал он, должен позаботиться о том, чтобы полученный ребенком опыт не служил средством оскорбления другого человека. При этом важно научить ребенка не только считать, необходимо научить его не обсчитывать [4, с. 55–57]. Пожалуй, никто до Шацкого не показал так убедительно на практике в этой взаимосвязи социализирующую значимость эстетического воспитания, в котором основным социализирующим элементом являются идейно-эстетические ценности. Осмысление нравственных идеалов через освоение детьми эстетико-художественных произведений и явлений окружающей действительности рассматривалось педагогом как коллективный творческий процесс, в котором динамика развития детского сообщества отражала единство целей образования и воспитания.

Еще в начале своей педагогической деятельности в клубе «Сетлемент» С.Т. Шацкий вместе со своими коллегами, выпускниками Московского университета К.А. и А.А. Форутнатовыми, Л.К. Шлегер, Н.О. Массалитиновой и др., начинает решать одну из важнейших педагогических проблем – развитие творческой личности. В организованных педагогами кружках по интересам, а их было немало (ткацком, слесарном, переплетном, музыкальном, художественной декламации и др.), эстетическое воспитание пронизывало все виды деятельности детей. Привитие навыков аккуратности, точности, выработки гибкости и красоты линий, эстетического вкуса в рисовании, лепке, художественном оформлении материалов – все это представляло единый процесс, в котором дети, постигая радость творчества, учились импровизировать. Неслучайно работы детей «Сетлемента» за оригинальность и высокое качество были удостоены Большой серебряной медали на выставке детского творчества в Петербурге в 1908 году. «Сетлемент» явился отправной точкой дальнейших социально-педагогических поисков С.Т. Шацкого, в результате которых накапливался уникальный опыт социализации детей как гуманистическая педагогическая традиция. Дальнейшая работа в таких детских сообществах, как «Детский труд и отдых» и «Бодрая жизнь», была направлена на усиление взаимосвязи различных видов эстетической деятельности. Использование экскурсий, соединенных с занятиями литературой, музыкой и художественным творчеством, помогало формировать у детей эстетическое отношение к окружающей среде, преобразуемой по «законам красоты».

В школе-колонии «Бодрая жизнь» велась более углубленная работа по изучению влияния многообразной деятельности и средовых факторов на развитие ребенка. С.Т. Шацкий по этому поводу отмечал, что в «привычку детей необходимо вносить новые, живые и глубокие, впечатления, все время изучая их жизнь» [5, с. 166]. Практика работы по социализации детей средствами эстетического воспитания отличалась исследовательским подходом по изучению культурного и эстетического уровня детей, микросреды, с которой они взаимодействовали. Анкетирование, анализ и систематизация результатов детской деятельности позволили отслеживать динамику развития детей. Наиболее результативной была музыкальная работа, которую в колонии проводила В.Н. Шацкая, жена и единомышленник Шацкого, видный деятель в области эстетического воспитания. В.Н. Шацкая была разносторонне образованной личностью, с ярко выраженным гуманистическим взглядом на природу ребенка, его внутренний мир, важнейшим средством формирования которого она считала искусство, глубоко и искренно веря в его безграничные возможности. В.Н. Шацкая использовала многообразные формы работы с детьми: занятия хоровым пением, индивидуальные занятия, музыкальные спектакли. Особенно интересными в колонии были «вечера у рояля» – традиция ежедневно после рабочего дня собираться и вместе музицировать. Валентина Николаевна играла, пел С.Т. Шацкий, пели дети. В репертуар обязательно включалась «своя родная музыка, через которую дети могут еще ближе подойти к искусству» [5, с.167]. Работа в тот период дала толчок разработке такой важной проблемы, как воспитание музыкального вкуса, которая в современной школьной практике заметно недооценивается. Дети знакомились с музыкальной литературой, известными музыкантами, слушали музыку в различных жанрах, накапливали музыкальные впечатления, которые пробуждали потребность не только в искусстве, но и стимулировали детей к другим видам деятельности. Анализ результатов этой работы показал, что искусство необходимо использовать как действенное средство развития детей.

Практика С.Т. и В.Н. Шацких позволила актуализировать и впервые поставить на специальное рассмотрение проблему детской субкультуры, которая и по сей день нуждается в более пристальном внимании педагогов и ученых. С.Т. Шацкий считал, что детская субкультура несет в себе помимо негативного и позитивное начало. Нельзя забывать, отмечал он, что «улица» воспитала не одну выдающуюся личность, выработав в человеке стремление преодолевать препятствия и добиваться поставленных целей. Стихийное влияние среды удовлетворяет эмоциональные потребности детей, учит ориентироваться в жизненном водовороте. Однако та же среда ориентирует на низкопробные «произведения», жестокость и грубость отношений, что требует педагогического вмешательства. Именно поэтому школа должна не отвергать эту проблему, а, признавая ее, использовать то ценное в детской субкультуре, что может выступать как «строительный материал» в обучении и воспитании [5, с. 11–12]. Исходя из этого, одним из направлений работы в школе-колонии явилось изучение позитивного и негативного начал детской субкультуры и создание культурной жизни среды, в которой в полной мере должны использоваться социализирующие возможности художественного воспитания. При этом С.Т. Шацкий подчеркивал, что искусство должно выступать не «как агитатор за новый быт», а как средство раскрытия многообразных внутренних свойств ребенка. В противном случае их невостребованность может стать причиной «глубоких и серьезных переживаний, которые ищут выхода и, не находя его, остаются скрытыми, давят на психику, оставаясь источником неожиданных странностей» [3, с. 167]. Такая работа проводилась впервые, поэтому одновременно было понимание сложности решения поставленных задач, тем более что фабричная песня, граммофон, кинематограф сделали свое дело, и нельзя было не учитывать, что «улица» сформировала свои понятия о «хорошей» и «плохой» песне. В.Н. Шацкая вспоминала, что иногда совместное музицирование в школе-колонии встречало активное сопротивление «оппозиции», орущей за окном «свои» песни: «Марусю», «Пожар московский» и др. Учитывая это, С.Т. и В.Н. Шацкие ставили одну из основных задач музыкального воспитания – научить ребят проникать в содержание настоящих произведений, уметь сравнивать их с низкопробными образцами субкультуры. Они ценили воспитательное значение классической и особенно народной музыки, считая, что фундаментом в этом процессе является «естественное воспитание» в окружающей среде. Постановка многих проблем музыкальной работы с детьми в период работы в школе-колонии «Бодрая жизнь» явилась отправной точкой в дальнейших исследованиях в области эстетического воспитания детей и позволила в последующей практике С.Т. Шацкому и его коллегам проектировать и организовывать педагогический процесс с учетом социализирующего потенциала искусства [5].

В этом плане одним из самых плодотворных этапов педагогического творчества С.Т. Шацкого является практика I Опытной станции, где его концепция «школа – среда» получила наиболее яркое воплощение. В этот период весь богатейший опыт по социализации детей предшествующих лет складывается в уникальную систему, в которой организация эстетического воспитания опирается на более тесную связь с микросоциальной средой. Большое значение придавалось формированию отношения к музыке как части жизни, основанного на эмоциональной близости искусства. Теперь эстетический элемент пронизывал все составляющие части воспитательной системы: физическую, трудовую, умственное воспитание, этику взаимоотношений. Более обстоятельно по сравнению с предшествующим периодом изучались и анализировались музыкальные вкусы, интересы и потребности детей, их жизненный опыт.

Опытно-экспериментальная работа предусматривала сбор и изучение песенного материала окружающей среды, который составляли не только детские песни, но и то, что поют взрослые. В.Н. Шацкая по этому поводу писала: «То, что дети много заимствуют от взрослых, но производят при этом определенный отбор, натолкнуло нас на необходимость собирать и песни взрослых, а с начала организации хоровых кружков песни взрослых приобрели для нас и самодовлеющий интерес» [5, с. 23]. Анализ песенного материала носил многосторонний ха-

рактер: выявлялись степень трудности песен, отношение к ним детей и взрослых, какие из них прочно проникли в быт и др. Одним из примеров реализации такого подхода стала организация выездов учащихся с концертами в деревню. Параллельно ребята изучали образцы народной музыки, знакомились с творчеством композиторов, черпавших свое вдохновение из народных истоков. Такая работа позволяла составить представление об уровне музыкальной среды, в которой растут дети, подбирать необходимый репертуар и, таким образом, целенаправленно влиять на уровень эстетических потребностей школьников.

В аналогичном русле осуществлялась работа по изучению театральных вкусов и запросов населения, «размеров тяготения» деревни к театральному искусству. Эту работу возглавил соратник С.Т. Шацкого, видный педагог и энтузиаст в области театральной работы с молодежью А.А. Фортунатов, который руководил Подвижным театром в I Опытной станции. Большое значение придавалось отбору репертуара, соответствию его эстетическим и педагогическим требованиям. При этом обращалось внимание на художественно-эстетическую ценность репертуара, лакировки действительности, которые не способствуют формированию личности, способной противостоять сложным житейским ситуациям, осознанно делать свой выбор. Элементы театральной работы использовались в проведении праздников, которые, как отмечал С.Т. Шацкий, «необходимо сделать интересными, живыми, превратить их в зрелище, яркостью своей действующее на воображение участников» [5]. В целом работа по организации и проведению праздников, к которой привлекался весь учебно-педагогический коллектив, убедительно свидетельствовала о творческой атмосфере I Опытной станции, высоком уровне мастерства педагогов, направленного на преобразование среды силами детей. Взгляд на природу ребенка не просто как на объект внимания педагогов, а как на уникальный мир детства, отличающийся своими ценностями, взглядом на окружающую действительность, позволил С.Т. Шацкому и его талантливым единомышленникам создать уникальную для своего времени и для последующих поколений эффективную систему социализации школьников.

Следуя традиции русской педагогики, обращавшей внимание в первую очередь на творческую природу педагогической деятельности, С.Т. Шацкий предложил оригинальную модель подготовки педагогических кадров. В ее основу была положена идея непрерывности педагогического образования, направленной на создание единого развивающего пространства с функциональными многообразными связями, в которые включен педагог. Все это, по мысли педагога, обеспечивает «живой педагогический процесс», в котором формируется и постоянно совершенствуется педагогическое мастерство учителя. Главное, что должен уяснить учитель, отмечал С.Т. Шацкий, – это эволюция педагогического дела. По-прежнему современны высказывания С.Т. Шацкого, обращенные к учителю: «Мне кажется глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути, обычная консервативность педагогической деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей. Поэтому пусть она ошибается, ищет, постоянно стоит «на пути», пусть будет сложна и трудна, лишь бы жила и двигалась» [1, с. 198]. Осуществление этой задачи С.Т. Шацкий видел в организации педагогических центров – учреждений, в которых содержание и методы подготовки педагогов концентрировались над «выковыванием педагогических проблем» и нахождением способов их вероятного разрешения. С.Т. Шацкий всегда подчеркивал, что дело преподавания есть искусство, и если со стороны ученика возникают затруднения понимания, – это недостаток преподавания, а не учения. Выдвинутые С.Т. Шацким требования, которым должна отвечать система подготовки хорошего учителя, сегодня остаются базовым основанием в целях совершенствования их активного использования современными педагогическими учебными заведениями.

Таким образом, обобщая изложенное выше, можно резюмировать следующее:

1. Оригинальная концепция С.Т. Шацкого и инновационная практика реализации ее основных идей значительно обогатила гуманистическую педагогическую традицию новыми представлениями об организации школьной жизни на основе преобразования силами детей окружающей среды посредством включения их в систему различных видов продуктивной деятельности. Тем самым были заложены основы для изучения фундаментальных педагогических проблем, касающихся детства и успешной социализации детей.
2. Созданные С.Т. Шацким школы, ориентированные на творчество и пробуждение в детях интереса к самостоятельному поиску решений, являются ярким примером создания учителем атмосферы учебной и личностной мотивации детей к самостоятельному проявлению в различных видах деятельности и творческому развитию.

Библиографический список

1. Степанова Л.А. С.Т. Шацкий в зеркале духовных исканий XX века. *Педагогика*. 2009; № 1: 115–121.
2. Шацкий С.Т. *Годы исканий*. Москва, 1935.
3. Шацкий С.Т. *Педагогические сочинения*: в 4 т. Москва, 1962–1964; Т. 4.
4. Шацкий С.Т. Дети и общество. *Бесплатное образование*. 1918: 3: 25–27.
5. Шацкий В.Н., Шацкая С.Т. *Бодрая жизнь*. Москва, 1923.
6. Шацкий С.Т. *Педагогические сочинения*: в 4 т. Москва, 1962–1964; Т. 3.
7. Шацкий С.Т. *Педагогические сочинения*: в 4 т. Москва, 1962–1964; Т. 1.

References

1. Stepanova L.A. S.T. Shackij v zerkale duhovnyh iskanij HH veka. *Pedagogika*. 2009; № 1: 115-121.
2. Shackij S.T. *Gody iskanij*. Moskva, 1935.
3. Shackij S.T. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 4 t. Moskva, 1962-1964; T. 4.
4. Shackij S.T. Deti i obschestvo. *Besplatnoe obrazovanie*. 1918: 3: 25-27.
5. Shackij V.N., Shackaya S.T. *Bodraya zhizn'*. Moskva, 1923.
6. Shackij S.T. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 4 t. Moskva, 1962-1964; T. 3.
7. Shackij S.T. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 4 t. Moskva, 1962-1964; T. 1.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-313-315

Petrusevich A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru*

FEATURES OF THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF USING THE INFORMATION SPACE. The article discusses modern conditions of formation of the educational potential of adolescents. Special attention is paid to the analysis of the concept of "educational potential", which reflects the most significant characteristics of the personality. An important point of the article is the author's appeal to the development of modern directions of educational activities with adolescents in conditions when the information space is extremely attractive to the detriment of the real one. The paper presents quite widely the characteristics of the information space that influence the development of cultural, moral and intellectual in a person.

Key words: **teenagers, educational potential, information space, educational activity**

А.А. Петрусевич, *д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются современные условия формирования воспитательного потенциала подростков. Особое внимание уделяется анализу понятия «воспитательный потенциал», которые отражает наиболее значимые характеристики личности. Важным моментом статьи является обращение автора к разработке современных направлений воспитательной деятельности с подростками в условиях, когда информационное пространство является чрезвычайно привлекательным в ущерб реальному. В работе достаточно широко представлены характеристики информационного пространства, оказывающие влияние на развитие культурного, нравственного и интеллектуального в человеке.

Ключевые слова: **подростки, воспитательный потенциал, информационное пространство, воспитательная деятельность**

Целью данной статьи являлось определение основных направлений деятельности педагогов в формировании воспитательных потенциалов подростков.

Задачами статьи являлись следующие: 1) анализ социокультурных изменений в жизнедеятельности людей в условиях функционирования информационного пространства; 2) анализ особенностей информационного пространства, оказывающих влияние на формирование жизненных ценностей молодежи; 3) характеристика коммуникативной деятельности подростков в условиях использования Интернета; 4) определение основных направлений деятельности педагогов в формировании воспитательных потенциалов подростков.

Теоретический анализ проблемы показывает, что понятие «воспитательный потенциал» довольно часто являлся предметом исследования в педагогике. Анализ различных исследований показывает, что у авторов исследования нет однозначного толкования смысла и содержания этого явления. Авторы исследования чаще всего идут от родового слова «потенциал», включая в него такие понятия, как «средство», запасы», «ресурс», «источники» и пр. Между тем в педагогической литературе этому понятию придается уже другое толкование: это возможности, способности, перспективность и др. То есть это потенциал, обращенный к личности, к тому, что может быть мобилизовано и приведено в действие [1].

Педагогические исследования последних лет больше сосредоточены на проблемах формирования и развития духовного потенциала личности. При этом в содержании понятия интегрированы духовность как чувства, переживания и оценки личностью истины, добра, красоты, любви и потенциала, как способности к действию и их совершенствованию. В практике воспитания духовный потенциал характеризует совокупность личностных качеств человека, его возможности, проявляющиеся в нравственной, культурной и интеллектуальной деятельности [2].

Очевидно, что сегодня, в условиях широкого внедрения в жизнь людей информационных технологий, следует более внимательно отнестись к вопросам формирования воспитательного потенциала личности, учитывая имеющиеся в науке наработки. Действительно, используя понимание того, что духовный потенциал раскрывается в таких сферах проявления личностных качеств, как культура, нравственность, интеллектуальная деятельность, следует отметить, что он является характеристикой личности, отражающей ее отношение к наиболее значимым явлениям окружающей жизни. По сути, это личностный фактор, отражающий стремление к развитию, к позитивно направленной деятельности, к социальной активности, к самосовершенствованию. Другими словами, это характеристика личности, определяющая степень ее возможностей в социально значимой деятельности [3; 4; 7].

Анализируя педагогические исследования, в которых особое внимание уделяется вопросам формирования и развития воспитательных потенциалов личности, мы обратили внимание на работы И.В. Бабуровой. Здесь заслуживает внимания позиция автора, раскрывающаяся в характеристике воспитательного потенциала как системы познавательных, витальных и ценностных отношений, характеризующих включенность личности в педагогический процесс. С позиции автора, процесс воспитания есть процесс формирования отношений, следовательно, каждый педагог, организуя воспитательный процесс, должен четко представлять себе, каким воспитательным потенциалам в ходе формирования отношений следует уделить особое внимание. В работах И.В. Бабуровой высказывается мнение, что личность ребенка развивается, прежде всего, за счет прагматических и витальных отношений. Однако и те, и другие выражаются в процессе формирования отношений познавательного вида. Они лежат в основе обучения личности. И здесь И.В. Бабурова указывает, что воспитательный процесс своим основанием ставит формирование системы воспитательных потенциалов, раскрывающихся в ценностных отношениях личности [4].

Исследование проблем формирования и развития воспитательных потенциалов личности требует четкого понимания условий их развития в современной социокультурной ситуации, а также оценке возможностей их наполнения социально значимым содержанием в современном мире. В этой связи, анализируя этот мир, следует отметить, что современный период развития общества характеризуется глобальным проникновением информационных систем во все сферы жизни человека. Информационные технологии оказали и продолжают оказывать большое влияние на все социальные процессы, в том числе на процесс воспитания. В процессе развития информационных потоков и их использования в науке, технике, производстве, социокультурной жизни сформировались условия, когда люди стали жить в информационном обществе, которое, развиваясь, становится все больше глобальными и информационным.

В социально-философской литературе глобальное информационное общество рассматривается как:

– «современное общество, общество нового типа, формирующееся в результате новой глобальной социальной революции, основой которой является взрывное развитие и конвергенция информационных и телекоммуникационных технологий; общество знания, в котором главным условием благополучия каждого человека и каждого государства становится знание, полученное благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению с ней работать;

– глобальное общество, в котором обмен информацией не будет иметь ни временных, ни пространственных, ни политических границ, где с помощью научной обработки данных и поддержки знания будут приниматься более продуманные и обоснованные решения с целью улучшения качества жизни во всех ее аспектах;

– общество, которое, с одной стороны, способствует взаимопроникновению культур, а с другой – открывает каждому сообществу новые возможности для самореализации» [5, с. 37].

Характеризуя «информационное общество», многие исследователи отмечали его преимущества и особенности деятельности и поведения людей. Здесь главное внимание уделялось вопросам разработки государственной политики и управлению социально-экономическими процессами. В России, как показывают системы мониторинга развития информационного общества, уделяется большое внимание реализации государственных программ использования информационно-коммуникативных технологий, направленных на повышение эффективности экономического и социального секторов. С этой целью принимаются различные государственные программы, направленные на повышение качества деятельности всех сфер экономики и образования.

В рамках настоящего исследования для нас важно было проанализировать выводы ученых об изменении ценностей и воспитательных потенциалов людей в условиях их значительного времяпрепровождения в информационном пространстве. Научные исследования, в которых отмечаются изменившиеся условия коммуникации, подчеркивают, что это не могло не сказаться на изменениях в мировоззрении людей, их отношениях, их ценностях.

Это отмечает в своей работе С.В. Федорова, которая пишет, что «…вместе с изменениями, произошедшими в современном обществе, изменился и сам человек как член этого общества, как субъект, живущий в новом пространстве – времени» [6].

В работах современных ученых, занимающихся анализом проблем развития информационного общества, можно найти ряд исследований, в которых представлен прогноз воздействия информационного пространства на жизнедеятельность человека, его отношения с окружающим социальным миром, его оценки различных явлений жизни, его систему ценностей и установок [7]. То есть новое общество приносит человечеству не только блага, удобства, комфорт, но и новые проблемы. Рассматривая эти проблемы, ученые отмечают, что эра информатизации тесно связана с технологизацией общества. А это предполагает преобладание технократических отношений взамен гуманитарным. В ходе такой замены может произойти полностью подмена гуманитарных ценностей технократическими. То есть речь идет о так называемой дегуманизации общественных отношений (или обесценивании духовного мира человека), его морали и нравственности, насыщении тревогами и опасностями техногенного, экологического, военного и морального планов.

В этой связи К.К. Колин высказывает мысль о необходимости изменения отношений к вопросам воспитания человека, морали и нравственности в оценке личности каждого, в насыщении воспитания духовностью и нравственностью, чтобы обеспечить счастливую и спокойную жизнь людей.

Особенностью информационного общества является проникновение технократических отношений во все сферы морали человека, его мышление, в интеллект. Именно поэтому, отмечает К.К. Колин, необходимо удержать планку нравственности, поскольку только нравственность и воспитание нравственных качеств и отношений людей может быть гарантией безопасности человека.

Анализируя работы К.К. Колина и других авторов, мы пришли к выводу о том, что такой гарантией должен стать так называемый нравственный императив. Это именно тот аспект деятельности и поведения людей по отношению к друг другу, к предметному миру, в котором гуманитарная составляющаяся, пересекающаяся с нравственной, создают гуманитарно-нравственный плацдарм, не позволяющий технологизировать общество и его сознание. В решении проблемы построения такого императива главную роль должна сыграть система образования, в которой ее главный субъект – педагог – будет готов к решению возникающих проблем.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что проблема формирования и развития воспитательного потенциала личности является одной из важнейших, которые современная действительность поставила перед человечеством. Именно поэтому внимание педагогов сосредоточено на разработке условий формирования воспитательных потенциалов как оснований нравственного воспитания и развития нравственных ценностей.

Динамика изменений ценностей молодежи под влиянием интеграции информационного и жизненного пространства опирается на наличие безграничных возможностей приобретения информации. И хотя не вся информация выступает как социальное или личностное знание, являясь только информацией, тем не менее в условиях неконтролируемости со стороны взрослых она оказывает значительное влияние на воспитательный потенциал учащихся подросткового возраста. В диссертационном исследовании С.В. Федоровой отмечено, что «… коммуникативные технологии являются для подростков одними их ведущих факторов в общей системе информационного обеспечения» [6].

В табл. 1 представлены результаты анализа приоритетных средств информации подростков.

Таблица 1

Основные средства информации подростков

Приоритетные источники информации	1990–2000 гг.	2000–2010 гг.	2010–2022 гг.
Межличностные контакты детей	57,6%	30,9%	18,4%
Интернет (информационные технологии)	17,6%	53,9%	72,8%
Другое	24, 8%	15,2%	8,8%

Ведущим видом деятельности подростков является коммуникация. Однако значительно изменилась информационная среда, в которой осуществляется коммуникация. Привычные межличностные контакты все больше уступают место социальным сетям, где коммуникации выступают как виртуальные способы общения. Из данных табл. следует, что высокая активность подростков в информационном пространстве создает условия равноправного общения их с взрослыми. Подростки не только осваивают информацию в этом пространстве, но и создают свое аксиологическое поле, а это не может не отразиться на воспитательных потенциалах детей. Вместе с тем мы отмечаем, что влияние Интернета на личность подростка – процесс двунаправленный, он связан с реальными интересами и ценностными отношениями подростка, его жизненной средой. В интернет-пространстве происходит ценностный обмен между его участниками, он становится более интенсивным, поскольку ценностные «вклады» в потенциалы друг друга становятся источниками его пополнения.

Анализ особенностей влияния информационного пространства на воспитательные потенциалы подростков позволяет рассмотреть возможности сохранения оснований культурного, нравственного и интеллектуального в деятельности и поведении детей, то есть определения некоторых направлений деятельности, обеспечивающих наполнение этих потенциалов социально значимым содержанием. К таким направлениям, по нашему мнению, следует отнести разработку содержания компьютерного сопровождения образовательной и социальной деятельности детей в информационном пространстве; формирования безопасного типа личности в освоении содержания информационного пространства; поиск возможностей создания системы коммуникации, чередующейся в реальном и виртуальном пространствах, уделяя приоритеты первому; использования возможностей информационного пространства для развития интеллектуальной сферы подростков.

Таким образом, современная воспитательная деятельность педагогов требует учета изменившихся обстоятельств жизнедеятельности подростков, связанных с их значительным вниманием к содержанию информационного пространства. Очевидно, стимулирование их потребностей и мотивации к использованию возможностей этого пространства для личностного развития является одной из приоритетных педагогических задач.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Воспитательный потенциал образовательной среды. *Проблемы качества образования, его нормирования и управления*. Москва, 1999: 83–87.
2. Цвырко О.Л. Педагогическая поддержка выбора нравственных ценностей в процессе обучения с использованием компьютеров. *Материалы региональной научно-практической конференции*. Ишим: Издательство ИГПИ, 2014: 35–40.
3. Анисимов С.Ф. *Духовные ценности: производство и потребление*. Москва: Мысль, 1988.
4. Равкин З.И. *Формирование ценностных ориентаций личности в духовно-нравственной сфере (XIX–XX вв.)*. Москва, 2002.
5. Бабурова И.В. *Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Смоленск, 2009.
6. Федорова С.В. *Формирование этических ценностей школьников средствами информационно-коммуникационных технологий в учреждении дополнительного образования: на материале английского языка*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2018.
7. Колин К.К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2012; № 8: 3–9.

References

1. Zimnyaya I.A. Vospitatel'nyj potencial obrazovatel'noj sredy. *Problemy kachestva obrazovaniya, ego normirovaniya i upravleniya*. Moskva, 1999: 83-87.
2. Cvyrko O.L. Pedagogicheskaya podderzhka vybora nravstvennyh cennostej v processe obucheniya s ispol'zovaniem komp'yuterov. *Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ishim: Izdatel'stvo IGPI, 2014: 35-40.
3. Anisimov S.F. *Duhovnye cennosti: proizvodstvo i potreblenie*. Moskva: Mysl', 1988.
4. Ravkin Z.I. *Formirovanie cennostnyh orientacij lichnosti v duhovno-nravstvennoj sfere (XIX-XX vv.)*. Moskva, 2002.
5. Baburova I.V. *Vospitanie cennostnyh otnoshenij shkol'nikov v obrazovatel'nom processe*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Smolensk, 2009.
6. Fedorova S.V. *Formirovanie `eticheskih cennostej shkol'nikov sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya: na materiale anglijskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2018.
7. Kolin K.K. Informacionnaya globalizaciya obschestva i gumanitarnaya revolyuciya. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2012; № 8: 3-9.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-315-318

Kabardieva F.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Kabardiewa1@yandex.ru*

Khacharoeva A.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: asya.khacharoeva@mail.ru*

Buluyeva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: sovdat@list.ru*

SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STIMULATING PUPILS' MOTIVATION TO LEARN. The article considers socio-pedagogical conditions of stimulation of students' motivation for learning. The authors conduct a literature analysis, which shows that motivation is a major component in the educational process, because in its absence the student is not capable of self-organization, does not show interest in learning, which does not contribute to knowledge acquisition or personal development. The role of a teacher in creating conditions for students' motivation is shown, as he needs to take maximum responsibility for this process, because the goals he sets should be maximally realized and demonstrate positive results in children's learning process. The author concludes that the task of the teacher is to promote the disclosure of personality of the student in the classroom, including extracurricular activities, not to suppress his desire to do something, prove themselves, to contribute to the formation of his personality as part of a social society.

Key words: **social-pedagogical conditions, stimulation, motivation, pupil, learning, teacher**

Ф.А. Кабардиева*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Kabardiewa1@yandex.ru*

А.Х. Хачароева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», Грозный, E-mail: asya.khacharoeva@mail.ru*

Ш.И. Булуева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: sovdat@list.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ

Данная статья посвящена рассмотрению социально-педагогических условий стимулирования мотивации школьников к обучению. Авторами проведен анализ литературы, который показал, что мотивация является основным компонентом в образовательном процессе, так как при ее отсутствии обучающийся не способен к самоорганизации, не проявляет интереса к обучению, что не способствует как получению знаний, так и его личностному развитию. Авторы пришли к выводу, что задача педагога заключается в способствовании раскрытию личности обучающегося на занятиях, в том числе и внеурочной деятельностью, не подавлять его желания что-либо сделать, проявить себя, содействовать формированию его личности как части социального общества.

Ключевые слова: **социально-педагогические условия, стимулирование, мотивация, школьник, обучение, педагог**

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в современном мире сложно мотивировать обучению. Это связано в первую очередь с тем, что из года в год растет объём информации, которую обучающиеся должны усвоить.

Школа сегодня – это не только предоставление обучающемуся определенных знаний, навыков и умений, но и формирование, многостороннее развитие его личности, вовлечение в учебно-познавательный процесс, выявление его творческого потенциала. Формирование системы мотивации и поощрения обучающихся излишне, но это совершенно не так. Мотивация является основным компонентом в образовательном процессе, так как при ее отсутствии обучающийся не способен к самоорганизации, не проявляет интереса к обучению, что не способствует как получению знаний, так и его личностному развитию [1–7].

Действующий в настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт [5] достаточно полноценно раскрывает суть образовательного процесса в начальном общем образовании, имеет большой арсенал образовательных приемов, но в то же время он ориентирован только лишь на получение знаний, но мало приспособлен для развития полноценной личности ребенка.

Цель данной статьи заключается в исследовании – изучить социально-педагогические условия стимулирования мотивации школьников к обучению.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, процесс изучения и развития мотивации у обучающегося как одну из основных задач педагога.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за школьниками).

Научная новизна статьи определяется изучением процесса мотивации обучающихся младших школьных классов, что играет большую роль в образовательном процессе.

Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания о социально-педагогических условиях стимулирования мотивации школьников к обучению.

Практическая значимость представлена через проведенный анализ социально-педагогических условий стимулирования мотивации школьников к обучению.

Современное общество во многом отличается от общества 20–30-летней давности, как и требования к обучающимся. Сегодня большую роль не только в образовательном процессе, но и в формировании нашего общества в целом играет Интернет и получение огромного количества информации при помощи всевозможных источников. Главный смысл разработки федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [5] заключается в создании условий, позволяющих решить стратегическую задачу российского образования – повышение качества образования, достижение новых образовательных результатов. С целью достижения успехов в учебно-воспитательном процессе педагогу рекомендовано проведение исследования уровня заинтересованности обучающихся, определение круга их интересов.

Ученики первого класса ощущают особый интерес к школе. Она привлекает их новизной, своей обстановкой. Преобладающими мотивами считаются интерес к миру взрослых, стремление приблизиться к ним через новую социальную позицию ученика, утверждение и сохранение хороших отношений с взрослыми не только в семье, но и в школе. Важным мотивом является демонстрация личностных достижений, самоутверждение. Успешность же обучения определяется как обусловленными ею мотивам, так и мотивами, которые предопределены внутренней позицией ученика. Взаимосвязанные с выполнением учебных обязанностей ребенка уроки вызывают позитивные эмоциональные переживания, однако утрачивают привлекательность занятий, вызывавших особый интерес в дошкольном возрасте [7, с. 45]. Учебная мотивация формируется из разных аспектов, которые меняются и вступают во взаимодействие друг с другом. Считаем необходимым отметить и то, что мотивами осознанного обучения, согласно С.Л. Рубинштейну, выступает естественное устремление подготовиться к дальнейшей деятельности, включая интерес к знаниям. Однако (помимо представленных) выделяются и иные мотивы. Из числа последних выделяются следующие:

1. Устремление испытать и проявить собственные силы и способности.

2. Важность реализации собственных обязанностей перед педагогом, учебным заведением, страной, родителями, а также перед самим собой.

Учебное заведение должно выделять повышенное внимание обучению мотивации учения у обучающихся, с целью формирования каковой следует:

– формировать положительный и увлекательный имидж школы, школьных взаимоотношений, класса, педагога, теории;

– ликвидировать перегрузки школьников множеством учебных уроков, все воздействия сосредотачивать на главном – формировании интеллекта и нравственности;

– совершенствовать серьезное отношение к учебному труду;

– выработать требования распорядка дня школьников для эффективного преподавания;

– формировать прочные основы простых знаний, умений для того, чтобы развить у обучающегося стимул к учебе;

– принимать во внимание и выполнять индивидуальные условия школьников с опорой на их способности и возможности;

– создавать положительное, увлекательное взаимодействие ребенка между собой;

– развивать серьезное отношение к обучающимся: беседы о гуманизме заменить вниманием, от какового будет реальная польза ребенку;

– стимулировать стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию.

Многочисленные исследования демонстрируют, что на мотивацию оказывает большое влияние функциональность обучающихся. Результативность обучения повышается, если для предотвращения утомления сделать разминку или интересную паузу, а также изменить подачу материала.

Нужно применять эффект загадки и секретов, обучающимся это интересно, и они с наслаждением разгадывают тайны, задачи и т. п., стремятся дать им разъяснение, урегулировать. Если таким способом завлечь в канву урока, можно увидеть, что у школьников активизировалось стремление решать те задачи, которые перед ними поставлены.

Рассмотренные способы мотивации эффективны лишь тогда, когда обучающиеся ощущают себя уверенно. Чем больше им верят, тем охотнее они сотрудничают с учителем.

Мотивации также способствует соответствующая интенсивность работы в классе. Данные свидетельствуют о том, что наилучшим способом поддержания необходимой интенсивности учебного процесса является варьирование форм общения, т. е. типов и методов группировки учащихся в классе.

Следует применять соответствующую работу:

– со всем классом – диалог с педагогом, обсуждение, инструктаж;

– с небольшой командой – 3–7 обучающихся работают над заданием, решение которого потом обсуждается всем классом;

– в парах – двое обучающихся дискутируют над постановкой задачи, находят ее решение, затем обсуждают в микрогруппе либо всем классом;

– каждый обучающийся персонально решает задачу, после чего его решение сравнивается с решениями других.

Преподаватель обязан ожидать от любого обучающегося высоких итогов, возлагать на него надежды и верить в его возможности. Он обязан любить школьников, ценить их, верить в изначальную доброту, творческую динамичность и любопытство. Занятие необходимо строить таким образом, чтобы у учеников возник интерес к процессу учения, а также желание общаться с педагогом, одноклассниками.

В классе обязана быть обстановка партнерства, доверия, обоюдного уважения. Заинтересованность и удовольствие должны быть главными эмоциональными составляющими ребенка в школе и во внеурочной деятельности.

Важна для мотивации обучения ориентация учителя при обучении на индивидуальные достижения обучающихся. Педагог постоянно самосовершенствуется, способствуя собственному профессиональному росту. Он берет примеры удачных и неудачных практик и, делая выводы, формирует новые образовательные процессы для обучающихся.

Процесс изучения и развития мотивации у обучающегося – это одна из основных задач педагога. Его деятельность должна быть направлена на раскрытие потенциала обучающегося, его скрытых возможностей, а также его личностных качеств. Формирование мотивационного процесса способно выявить имеющиеся резервы ребенка. Педагогу необходимо максимально ответственно подходить к этому процессу, ведь цели, поставленные им, должны быть максимально реализованы и демонстрировать положительные результаты в процессе обучения детей.

Специалисты Ю.М. Орлов, Н.В. Творогова, В.И. Шкуркина [1], рассматривая условия для развития потребности в достижении индивидуальности, отмечают, что решающее значение имеет не само понимание успеха, а конкретный положительный опыт.

Они именуют подобные характерные черты «организацией обучающих ситуаций достижения», включающей:

1) актуальную и систематичную оценку результатов в соответствии с фактическими достижениями личности;

2) направленность на уникальный результат в решении даже повседневных вопросов и обращение внимания обучающегося на значение таких итогов;

3) стремление регулярно улучшать качество выполнения заданий, формирование потребности максимально хорошо осуществить предложенную учителем работу;

4) осуществление отдаленных целей;

5) постановка вопросов средней трудности, решение каковых даст наибольшее наслаждение;

6) образование желания закончить начатое дело, развитие уверенности в себе и собственных возможностях, ответственность за проведенную работу» [1].

И. Шапошникова пишет, что «применение увлекательных материалов и способов организации познавательной работы считается эффективным фактором в поощрении обучающихся к учебе и, таким образом, положительной мотивацией к обучению» [3, с. 366–367].

В концепции психолого-педагогических условий формирования когнитивных заинтересованностей и потребностей младших школьников, согласно А. Савченко, «систематизируются:

– взаимообогащение содержания образования личностно ориентированным увлекательным материалом, обеспечение его эмоциональности; установление разумного отношения педагога к детям;

– серьезное отношение к учебе, чувство обязанности;

– независимый поиск просветительных, а также познавательных данных;

– формирование умственных способностей и креативного мышления школьников в процессе их обучения» [4, с. 48].

Когда ребенок работает в коллективе, он становится способным нести ответственность за свои поступки, оценивать себя со стороны другого человека, выстраивать межличностные коммуникативные связи. Все это способствует развитию его личности, его коммуникативных навыков, становление его жизненной позиции. Групповое обучение способствует привлечению к деятельности даже слабо мотивированных, заинтересованных детей, так как в групповом обучении задание дается всем. И его невыполнение – это отдаление от команды. Здесь также важен и соревновательный фактор. Дети с самых малых лет гордятся своими достижениями и навыками, соревнуются, кто лучше и что умеет делать. Эти навыки будут полезны и в дальнейшей жизни.

Мотивация обучающихся младших школьных классов во внеурочной деятельности играет большую роль в образовательном процессе. Так, дети должны четко определять цель, к которой необходимо стремиться, у них должен создаться положительный настрой на обучение, они обязаны понимать, каковы мотивы достижения цели, у них должна выработаться положительная реакция на неудачу, и они должны быть настойчивыми в достижении требуемого результата.

Положительный настрой достигается путем создания на занятиях неформальной атмосферы. Это может быть смена обстановки в классе или организация учебного процесса через игру – все, что вызывает у детей положительные эмоции.

Также необходимо снизить процент негативной реакции обучающихся на неудачу. Если педагог будет грамотно себя вести и откажется от критики ребенка, а поможет ему найти верное решение, направит его, то у школьника не останется негатива, и он будет понимать, что из любой ситуации необходимо искать выход, что ему помогут всегда и поддержат в его решении. Все это приведет к позитивному отношению к процессу обучения.

В то же время процесс мотивирования детей во внеурочной деятельности должен отличаться от процесса преподавания основных предметов. Для формирования мотивационных процессов во внеурочной деятельности педагоги младших классов могут использовать различные приемы: экскурсии, геймификацию, постановку спектаклей, викторины или тематические вечера, вечера чтения и пр.

Не менее значимо обучить ученика брать на себя ответственность и выполнять собственные обязанности, выдвигать перед собой задачи и пытаться реализовать их подходящими для указанных задач средствами. Также следует продемонстрировать, как проявлять реакцию на успех и неудачу. Рассказать, как регулировать собственное поведение и держать под контролем себя в процессе обучения и коммуникации с другими людьми. Педагоги способны формировать у школьников глубокие мотивы обучения, предоставляя для указанного определенные условия на занятиях. Однако данный процесс рассчитан на творчество педагога, его регулярное самосовершенствование.

Для младших школьников значимой деятельностью также считается игровая, а основными людьми в жизни – родители и первый педагог. На начальном этапе обучение всех школьников поддерживается главным образом за счет самоудовлетворения, роста самооценки, самоуважения, осознания необходимости обучения. Стимулом для указанного выступает похвала, хорошая оценка. По данной причине для младшего школьного возраста необходимо придерживаться ряда рекомендаций. Представим эти рекомендации ниже:

1. «Учить, играя», либо «играя, учить». Игра является образом жизни и деятельности детей. Играть весело и интересно. В процессе игры дети на подсознательном уровне, не прикладывая усилий, усваивают большой объем учебного материала.

2. Формирование ситуации успеха обучения, подогревание у него веры в свои силы.

3. Развитие природной любознательности ученика, сделать учебный процесс увлекательным для учащихся.

4. Создание положительного отношения с родителями учеников. От отношения к учебному заведению и к педагогу всей семьи и детей зависит и стремление детей к обучению.

5. Обучение учащихся разделять трудные задачи на стадии и реализовывать данные стадии последовательно. Представленное снизит у ученика напряжение перед объемными и трудными задачами, придаст ему уверенности и научит планировать собственную деятельность.

6. Учет того, что по способу восприятия новой информации учеников условно можно поделить на следующие типы: визуалы; аудиалы; кинестетики.

Соответственно, необходимо выбирать такие методы, приемы и средства обучения, при которых школьник каждого из представленных типов мог бы добиться успеха и ощущал себя комфортно.

Итак, применение представленных выше путей работы будет способствовать росту уровня позитивной мотивации к обучению у младших школьников.

Становление мотивации ученика начальной школы обусловливается тем, что непосредственно в годы обучения младшего школьника, когда учебная деятельность выступает основной деятельностью, значимо сформировать крепкий фундамент становления учебной мотивации и к завершению начального обучения придать мотивации некоторую форму, другими словами, сделать ее устойчивым индивидуальным образованием школьника.

Наконец, отметим, что объектом становления мотивации выступают разные элементы мотивационной сферы и разные аспекты умения учиться. В свою очередь, проектирование значимых характеристик мотивации, которые опираются на психологический анализ личности и мотивации определенных школьников, выступает элементом планов воспитательной деятельности.

Таким образом, можно сделать выводы, что задача педагога заключается в раскрытии личности обучающегося на занятиях, в том числе и во внеурочной деятельности, не подавлять его желания что-либо сделать, проявить себя, способствовать формированию его личности как части социального общества.

Библиографический список

1. Братчикова Ю.В. Развитие мотивации младших школьников в проблемно-диалогическом обучении. *Современная педагогика*. 2015. Available at: http://pedagogika.snauka.ru/2015/03/4065
2. *Вся статистика интернета и соцсетей на 2021 год – цифры и тренды в мире и в России*. Available at: https://www.web- canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-i-socsetej-na-2021-god-cifry-i- trendy-v-mire-i-v-rossii
3. Пологрудова И.С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе. *Молодой ученый*. 2012; № 4 (39): 366–367. Available at: https://moluch.ru/archive/39/4627/
4. Савченко А.Я. *Формирование познавательной самостоятельности младших школьников*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Киев, 1983.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования* (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). Available at: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/
6. Явбатырова Б.Г., Мусаева З.М. Организация работы социального педагога с детьми, отвергающими школу. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-1: 296–299.
7. Явбатырова Б.Г., Мамаева С.М. Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 45–47.

References

1. Bratchikova Yu.V. Razvitie motivacii mladshih shkol'nikov v problemno-dialogicheskom obuchenii. *Sovremennaya pedagogika*. 2015. Available at: http://pedagogika.snauka.ru/2015/03/4065
2. *Vsya statistika interneta i socsetej na 2021 god – cifry i trendy v mire i v Rossii*. Available at: https://www.web- canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-i-socsetej-na-2021-god-cifry-i- trendy-v-mire-i-v-rossii
3. Pologrudova I.S. Teoreticheskie podhody k izucheniyu «poznavatel'nogo interesa» v psihologo-pedagogicheskoj literature. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 4 (39): 366-367. Available at: https://moluch.ru/archive/39/4627/

4. Savchenko A.Ya. *Formirovanie poznavatel'noj samostoyatel'nosti mladshih shkol'nikov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Kiev, 1983.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya* (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413). Available at: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/
6. Yavbatyrova B.G., Musaeva Z.M. Organizaciya raboty social'nogo pedagoga s det'mi, otvergayuschimi shkolu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 296-299.
7. Yavbatyrova B.G., Mamaeva S.M. Stil' adaptacii k novym usloviyam uchebnoj deyatel'nosti (na materiale issledovaniya mladshih shkol'nikov i podrostkov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 45-47.

Статья поступила в редакцию 05.04.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-318-320

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*
Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*
Glazkova G.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: glazkova.gb@rea.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMATION OF FOUNDATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TRAINEES. The article highlights the main methodological approaches to the educational and methodological support creation for the process of forming foundations for the rational artificial intelligence using capabilities in modern students mastering the primary general, basic general and secondary general education programs. To do this, first, the need to develop the teaching and methodological complex to teach modern schoolchildren the basics of the artificial intelligence rational use in professional and other activities evidence search and presentation is carried out. The article concludes that in modern Russia there is an urgent need to integrate into the educational process of studying the basics of artificial intelligence as an obligatory component. However, with the introduction and testing of these courses, it is necessary to update the need for training and advanced training of pedagogical personnel for the implementation of this large-scale project, which is of priority importance for the development of our country and the definition of leading methodological approaches to this process.

Key words: **artificial intelligence, informatization of school education, primary general education, basic general education, secondary general education**

Н.Н. Уварова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*
Н.У. Ярычев, *д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*
Г.Б. Глазкова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: glazkova.gb@rea.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЕМЫХ

В статье освещаются основные методологические подходы к созданию учебно-методического обеспечения процесса формирования основ рационального применения возможностей искусственного интеллекта современных учащихся, осваивающих программы начального общего, основного общего и среднего общего образования. В статье обосновываются методологические подходы к генерации учебно-методического обеспечения процесса реализации курсов, направленных на изучение основ систем искусственного интеллекта, в системе современного школьного образования. В статье делается вывод о том, что в современной России фиксируется острая необходимость интеграции в образовательный процесс изучения основ искусственного интеллекта как обязательной составляющей. Однако с внедрением и апробацией данных курсов необходимо актуализировать необходимость подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для реализации данного масштабного проекта, имеющего приоритетное значение для развития нашей страны и определения ведущих методологических подходов данного процесса.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, информатизация школьного образования, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, может быть объяснена фактом интенсификации внедрения ЭВМ во все сферы жизни общества, фиксирующимся на протяжении трёх ближайших десятилетий (К.А. Адамович, О.Н. Алканова, В.В. Вихрев, Э. Гэйбл, И.В. Дворецкая, А.В. Капуза, А.Ю. Уваров) [1, с. 251]. Одним из перспективных направлений дальнейшего развития такого рода технологий является совершенствование интеллектуальных систем (А.А. Волохович, М.А. Гизатуллин, Д.И. Сапрыкина, Т.Е. Хавенсон) [2, с. 96–97]. Эти, последние, в настоящее время всё более широко применяются в самых различных секторах экономики, в том числе российской (К.А. Бахтызин, В.В. Вихрев, А.В. Лапшова, Д.И. Сапрыкина, А.Н. Сидоров, Е.А. Уракова) [1–7].

Новое технологическое поколение цифровой экономики и новое общество знаний должно быть актуализировано компетенциями XXI века [8], в основе которых лежит развитие интеллектуальных информационных ресурсов, имитирующих когнитивные функции человека. Устройства для усиления возможностей разума, предложенные в позапрошлом веке русским дворянином Семёном Николаевичем Корсаковым, в XXI веке стали основой для решения мировых технологических задач и маркёром глобальной конкуренции. Уже сегодня новое поколение людей, вступившее в мир всеобщей цифровизации, решает и будет решать эту амбициозную задачу. Термин «искусственный интеллект» относится к области компьютерных технологий. Их задача – создать сходные с человеческим мышлением интеллектуальные машины, способные реагировать, как люди, и демонстрировать человеческие поведенческие паттерны. Уже сегодня умные машины научились блефовать, обыгрывать профессионалов в шахматы или Го, переводить и распознавать человеческий голос. Созданы компьютерные программы, умеющие ставить медицинские диагнозы, рисовать не хуже Рембрандта, петь и генерировать тексты. Гений XX века Стивен Хокинг как-то сказал, что однажды машины превзойдут своих создателей. Неограниченный обучающий потенциал умных машин указывает не только на горизонты развития, но и на зону рисков, в которой может оказаться каждый потенциальный пользователь искусственного интеллекта.

Двадцать пять лет назад формат взаимодействия между учащимся и учебной средой ограничивался дисплеем, клавиатурой и мышью компьютера; компьютер и человеческий мозг взаимодействовали посредством обмена символами. Сегодня любое устройство может быть обучающей учебной средой: беговая дорожка, которая считывает сигналы тела для адаптации склона; цифровой тренер по вождению, который также анализирует особенности дорожного движения; робот, который помогает ребёнку с письмом и т. д. Эта тенденция двунаправленна – физические объекты или события входят в цифровую сферу, и, наоборот, цифровые объекты населяют физическую среду. Благодаря этой тенденции новые учебные среды расширяют учебную деятельность до физических манипуляций; эти среды очень эргономичны, мультисенсорны и позволяют учащимся манипулировать одновременно несколькими объектами; в этот обучающий формат максимально эффективно включены дети с ограниченными возможностями.

Например, робототехника и цифровая мебель:

– максимально сочетает в себе цифровой и физический мир; среда:

– позволяет использовать роботов для обучения программированию или для решения проблем;

– роботы могут физически взаимодействовать с учащимися, например, для обучения геометрии (исследования Walker и Burleson 2012) или письму (исследования Hood et al, 2015);

– развитие столешниц с датчиками, которые фиксируют высоту столов и их относительное положение, позволяют понять, насколько изменяется взаи-

модействие просто путем перехода от вертикального дисплея к горизонтальной поверхности.

Такая аппаратная эволюция решает множество учебных и коммуникативных задач, в частности, «умная мебель» мониторит, как учащиеся перемещаются в пространстве класса, где сидят или где стоят, как они размещены по отношению к рабочему пространству, к другим учащимся или к доске, как легко они перемещаются из индивидуального пространства в пространство социальных контактов с другими; в командной работе «умная мебель» позволяет сбалансировать участие каждого члена команды: светодиоды, встроенные в таблицу перед участниками командной работы, отображают количество речи, производимой каждым из игроков. Видимыми становятся невидимые вещи: учитывается распределение времени; фиксируется уровень осведомлённости каждого из обучающихся; проводится аналитика процесса обучения; осуществляется мониторинг деятельности учителей; фиксируется время ожидания отклика на запрос; диагностируются некоторые абстрактные особенности решения проблем, которые остались бы невидимыми; изучается и многое другое. Другая тенденция – работа с большими массивами данных. В дизайн учебной среды вошло понятие «открытая экосистема», которая менее детерминирована, чем раньше, и в которой могут взаимодействовать сразу несколько обучающих платформ. Методы машинной обработки позволяют разрабатывать вероятностные модели обучения и предсказывать её эффективность на основе анализа состояния знаний каждого отдельного ученика.

Модель «домен – ученик – репетитор» позволяет глубже понять все возможные действия ученика в обучающей среде (модель домен), проанализировать весь спектр допущенных ошибок (модель ученик) и принять более обоснованные педагогические решения (модель репетитор). Такая агрегация данных на основе когнитивных и социальных сигналов, поступающих от ученика, позволяет максимально повышать смысловую ценность поведения учащегося и прогнозировать дальнейшую успешность обучения.

В связи с соответствующими метаморфозами в жизни нашей страны неминуемо должно претерпеть определённые трансформации содержание программ начального общего, основного общего и среднего общего образования [3, с. 27]. Повышенное внимание при их составлении следует уделять обучению школьников эффективному использованию технологий такого рода (В.В. Вихрев, А.В. Лапшова, Д.М. Михайленко). Небезынтересной в этой связи становится проблема определения методологических подходов к созданию соответствующего учебно-методического обеспечения, которой в основном посвящена статья.

Таким образом, её цель – освещение методологических подходов к созданию учебно-методического обеспечения процесса формирования основ рационального применения возможностей искусственного интеллекта (ИИ) у современных школьников.

Задачи, решение которых будет способствовать достижению указанной цели, включают:

– поиск и презентацию доказательств необходимости разработки УМК, предназначенного для обучения современных школьников основам рационального использования искусственного интеллекта в профессиональной и иной деятельности;

– определение цели и основных задач составления и внедрения такого УМК;

– обоснование методологических подходов к генерации учебно-методического обеспечения процесса реализации курсов, направленных на изучение основ систем искусственного интеллекта, в системе современного школьного образования;

– определение ведущих методологических подходов к их разработке.

Научная новизна исследования состоит в определении методологических подходов к разработке УМК, предназначенного для обучения современных школьников основам рационального использования искусственного интеллекта в профессиональной и иной деятельности.

Теоретическая значимость видится в определении основных целей и задач составления и внедрения такого УМК.

Практическая значимость состоит в том, что были обоснованы ключевые методологические подходы к генерации учебно-методического обеспечения процесса реализации курсов, направленных на изучение основ систем искусственного интеллекта, в системе современного школьного образования.

Как уже говорилось об этом во вводной части к настоящей статье, в пространстве современной России фиксируется острая необходимость интеграции в образовательный процесс изучения основ искусственного интеллекта как обязательной составляющей [4, с. 215]. Предполагается, что его существование в данном качестве на протяжении всего периода общего образования сможет оптимизировать формирование у школьников системы знаний, умений и навыков, относящихся к интересующей нас области.

В 2021 году в рамках федерального проекта «Искусственный интеллект» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» был проведён опрос представителей российских школ. Им предлагалось ответить на вопрос: «Имеется ли на текущий момент в вашей организации опыт разработки курсов по основам искусственного интеллекта?». Статистика ответов на него приведена в табл. 1.

Таблица 1

Статистика ответов на вопрос «Имеется ли на текущий момент в вашей организации опыт разработки курсов по основам искусственного интеллекта?»

Варианты ответов	Процент участников
Да	4,5
Нет	95,5

Таким образом, отсутствие опыта разработки подобных курсов характерно для 95,5% участников исследования.

Этим фактом была обоснована необходимость разработки учебно-методического обеспечения процесса формирования у учащихся 1–11 классов компетенций, необходимых для эффективного использования искусственного интеллекта.

Основная цель создания такого УМК была обозначена следующим образом: предоставление субъектам образовательных отношений полного комплекта учебно-методических материалов, предназначенных для всестороннего изучения основ функционирования интеллектуальных систем [5, с. 18]. С поставленной целью коррелируют семь задач (табл. 2).

Таблица 2

Задачи разработки учебно-методического обеспечения обучения школьников основам использования интеллектуальных систем

№ п/п	Задачи
1.	Обязательный учёт возрастных особенностей школьников в ходе отбора необходимого материала и последующего составления учебно-методического комплекса
2.	Широкое внедрение современных приёмов и методов организации учебно-воспитательного процесса, что, в свою очередь, даст учащимся возможность для глубокого усвоения необходимого материала [3, с. 28]
3.	Обеспечение доступности применяющихся методик и средств технического обеспечения образовательного процесса для всех его участников
4.	Обеспечение функционирования межпредметных связей [6, с. 170–171]
5.	Учёт наиболее характерных черт федеральной и региональной образовательной политики в сфере ИИ [7, с. 19]
6.	Организация образовательного процесса в связи с современными научными представлениями об интеллектуальных системах
7.	Последовательное изложение учебного материала в соответствии с правилами логики [1, с. 254]

В настоящий момент в рамках федерального проекта «Искусственный интеллект» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [5] УМК для общеобразовательных школ по искусственному интеллекту уже разработаны, на данном этапе идёт их активная апробация в общеобразовательных учреждениях России.

Но уже сейчас становится ясно, что для успешной реализации данного проекта потребуются специально обученные работники образования. В этой связи необходимо создание курсов повышения квалификации для действующих педагогов и внесение в содержание подготовки будущих учителей соответствующих разделов (соответственно, в содержание дисциплин), которые будут направлены на формирование у будущих учителей готовности к реализации курсов по искусственному интеллекту на всех ступенях общего образования.

Следующий шаг – создание соответствующих курсов для студентов различных специальностей в рамках формирования информационной компетентности будущих выпускников учреждений высшего образования.

Нами были выбраны пять ведущих методологических подходов, которые в наибольшей степени соответствуют целям и задачам данного направления методологии и технологии профессионального образования (табл. 3).

Теперь необходимо подвести итоги работы.

На основании вышеизложенного отметим, что для последних трёх десятилетий истории России и мира характерна тенденция к интенсификации внедрения искусственного интеллекта во все сферы жизни общества. В свою очередь, одним из перспективных направлений дальнейшего развития такого рода технологий является совершенствование интеллектуальных систем.

В этой связи неминуемо должно претерпеть определённые трансформации содержание программ начального общего, основного общего и среднего общего образования. Повышенное внимание при их составлении следует уделять обучению школьников эффективному использованию технологий такого рода.

Таким образом, в современной России фиксируется острая необходимость интеграции в образовательный процесс изучения основ искусственного интеллекта как обязательной составляющей. Его существование в данном качестве на

Таблица 3

Основные методологические подходы к созданию учебно-методического обеспечения процесса формирования у учащихся компетенций, связанных с рациональным использованием ИИ

Наименование	Характеристика
Программно-проектный	В основе данного подхода лежат процессы диагностики развития личности в пространстве организации общего образования, а также связанного с ним педагогического целеполагания. Их органичное сочетание позволяет генерировать программно-проектные комбинации, опирающиеся на многомерные и комплексные задачи, предусматривающие скоординированную активность всех участников образовательного процесса [8, с. 115]
Компетентностный	Его реализация предполагает эффективное развитие у учеников способностей к самостоятельному решению проблем в различных сферах профессиональной и иной деятельности при условии обязательного использования социального опыта. В ходе разработки интересующего нас УМК данный подход может быть использован для обеспечения оценки результатов его освоения (Л.В. Алиева, В.В. Вихрев, Э. Гэйбл, И.В. Дворецкая, Д.М. Михайленко, М.Б. Шеина)
Системно-деятельностный	Успешное практическое воплощение этого подхода предполагает позиционирование готовности индивида к осуществлению эффективной деятельности в различных ситуациях как главного результата образования [8, с. 117]
Субъектно-средовой	В русле указанного подхода познавательная и практическая деятельность направлены на изучение развивающегося потенциала взаимодействия между образовательной средой, с одной стороны, её субъектами – с другой. Такая его особенность предоставляет широкие возможности в смысле определения общей структуры и предметного содержания УМК [3, с. 30]
Системно-синергетический	Связан с целостным восприятием мира, принципов диалога, интегративности и открытости научных изысканий. Это, в свою очередь, предоставляет широкие возможности для определения общей формулировки проблем по ходу создания учебно-методического комплекса [5, с. 105–106]

протяжении всего периода общего образования сможет оптимизировать формирование у школьников системы знаний, умений и навыков, относящихся к интересующей нас области. Однако с внедрением и апробацией данных курсов необходимо актуализировать необходимость подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для реализации данного масштабного проекта, имеющего приоритетное значение для развития нашей страны.

В свете вышеизложенного определим дальнейший вектор исследований в заданном направлении. Так, считаем целесообразным в ходе научной дискуссии определить ведущие методологические подходы для реализации данных направлений подготовки и переподготовки кадров (представленные в данной статье – один из вариантов, который может быть существенно доработан и дополнен в процессе дальнейших исследований в этой области), разработать методику формирования соответствующих компетенций у обучаемых, ведущие условия для внедрения новых курсов по искусственному интеллекту в системе высшего образования и повышения квалификации.

Библиографический список

1. Ананин Д.П., Стрикун Н.Г., Сувирова А.Ю., Кибакин М.В. Powerpoint и интерактивная доска, что дальше: цифровые образовательные платформы в практике российского учителя. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 251–255.
2. Яковлева О.В. Стратегии образовательной деятельности в цифровой среде: вопросы профессионального воспитания будущих педагогов. *Вестник ВГУ.* 2021; № 1: 96–100.
3. Подстрахова А.В. Дистанционное обучение иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации (из опыта применения цифрового видеоконтента). *Перспективы науки*. 2021; № 2 (137): 26–31.
4. Рагимова Л.К. Непрерывное повышение ИКТ-компетенции учителей как важный фактор повышения качества образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 215–217.
5. *Искусственный интеллект – национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации*». Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/tsifrovaya-ekonomika/p-iskusstvennyy-intellekt-p
6. Князева О.Г., Назарова Ю.Ю. Межпредметные связи в практическом применении выпускниками школ. *Мировая наука.* 2021; № 6 (51): 170–173.
7. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. *Дидактические и психологические основания образовательной технологии.* Москва: Педагогический поиск, 2003.
8. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 318–320.
9. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. и др. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий*. Москва: РосНОУ, 2022.

References

1. Ananin D.P., Strikun N.G., Suvirova A.Yu., Kibakin M.V. Powerpoint i interaktivnaya doska, chto dal'she: cifrovye obrazovatel'nye platformy v praktike rossijskogo uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 251-255.
2. Yakovleva O.V. Strategii obrazovatel'noj deyatel'nosti v cifrovoj srede: voprosy professional'nogo vospitaniya buduschih pedagogov. *Vestnik VGU*. 2021; № 1: 96-100.
3. Podstrahova A.V. Distancionnoe obuchenie inostrannomu yazyku v sfere professional'noj kommunikacii (iz opyta primeneniya cifrovogo videokontenta). *Perspektivy nauki*. 2021; № 2 (137): 26-31.
4. Ragimova L.K. Nepreryvnoe povyshenie IKT-kompetencii uchitelej kak vazhnyj faktor povysheniya kachestva obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3 (94): 215-217.
5. *Iskusstvennyj intellekt – nacional'naya programma «Cifrovaya `ekonomika Rossijskoj Federacii*». Available at: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/tsifrovaya-ekonomika/p-iskusstvennyy-intellekt-p
6. Knyazeva O.G., Nazarova Yu.Yu. Mezhpredmetnye svyazi v prakticheskom primenenii vypusknikami shkol. *Mirovaya nauka.* 2021; № 6 (51): 170-173.
7. Bershadskij M.E., Guzeev V.V. *Didakticheskie i psihologicheskie osnovaniya obrazovatel'noj tehnologii.* Moskva: Pedagogicheskij poisk, 2003.
8. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Sokolova N.I. Navyki XXI veka v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 318-320.
9. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij*. Moskva: RosNOU, 2022.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 378.147.34 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-320-322

Uzdenova M.B., *senior teacher, Department of Economics and Applied Informatics, U.D. Aliev Karachay-Cherkessia State University (Karachayevsk, Russia), E-mail: uzdenova@kchgu.ru*

Alipkhanova F.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru*

THE CASE METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN MATHEMATICS. The article updates the application of the case-method in the process of professional training of university students, the sequence of the lesson with the case-method. The authors consider the definition of "a case-method" from the point of view of different scientists, consider the program of case-method realization on mathematics lessons, show the role of teacher, who is

a participant of the process, as well as organizes students' self-assessment according to the results of case work, identifying the acquired knowledge, skills. The author has come to a conclusion, that case-method application for today is an effective way of training, practice-focused, gives the chance to apply the received knowledge in concrete situations, in professional activity. Thanks to the use of the case method, the gap between the theoretical and practical parts of training is reduced, the cognitive and mental activity of students, their analytical abilities are deepened.

Key words: **professional training, interactive learning, case method, competencies, teacher, student**

***М.Б. Узденова**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск,*
E-mail: uzdenova@kchgu.ru
***Ф.Н. Алипханова,** д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва,*
E-mail: fatima2365@mail.ru

МЕТОД КЕЙСОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

В статье актуализируется применение кейс-метода в процессе профессиональной подготовки студентов вуза, последовательность проведения занятия с применением кейс-метода. Авторы рассматривают дефиницию «кейс-метод» с точки зрения различных ученых. Изучена программа проведения кейс метода на занятиях по математике, показана роль педагога, являющегося участником процесса, а также организующего самооценку студентов по результатам работы над кейсом с целью выявления приобретенных знаний, умений. Авторы пришли к выводу, что применение кейс-метода является на сегодня эффективным практико-ориентированным способом обучения, что дает возможность использовать полученные знания в конкретных ситуациях, в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, интерактивное обучение, кейс-метод, компетенции, преподаватель, студент**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что мировое сообщество постоянно развивается, во всех сферах жизни происходят изменения. Компетентностный подход является методологической основой современного образования, в том числе высшего профессионального, определяет новые приемы и методы обучения, которые могут быть использованы для создания ситуаций, когда студенты вовлечены в различные виды деятельности (решение проблем, выполнение проектов, изучение конкретных ситуаций). Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования определяют использование интерактивных форм обучения, в дополнение к традиционным лекциями и практическим занятиям. ФГОС ВО устанавливает обязательные требования к изучению всех дисциплин в целом, к которым относится формирование у студентов универсальных компетенций посредством реализации системно-деятельностного подхода. При данном подходе процесс обучения строится так, чтобы студенты на занятиях имели возможность активно и самостоятельно работать, вступать с преподавателем в дискуссию, выражать и аргументировать свою точку зрения. Вследствие этого возникла потребность в изменении учебного процесса посредством применения в обучении современных интерактивных технологий, которые повышают у студентов интерес к учёбе и подталкивают их к проявлению активности на занятиях [1–7].

Для того чтобы справиться с этой задачей, система образования также развивается и меняется, появляются новые современные педагогические технологии, в основе которых лежит деятельностный подход к обучению. Главная цель этих технологий – научить осмыслять и анализировать получаемую информацию, творчески подходить к решению проблем, и, что немаловажно, они делают обучение более интересным. Одной из таких технологий является кейс-метод, или метод кейс-стади.

Современные реалии выдвигают новые требования к качествам работников и управленцев, которыми они должны обладать, чтобы быть востребованными на рынке труда. Во всех сферах жизни требуются люди, которые способны работать в команде на результат, быстро и эффективно вырабатывать идеи и развивать технологии их распространения и внедрения.

Цель данной статьи заключается в изучении кейс-метода как средства формирования познавательного интереса студентов в процессе изучения математики.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом: проанализировать понятие «кейс-метод»; рассмотреть программу использования в рамках компетентностного подхода различных форм кейс-метода в преподавании дисциплины «Математика» будущим бакалаврам.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (наблюдение за студентами)

Научная новизна статьи определяется изучением понятия «кейс-метод» как эффективного метода, направленного на развитие способности находить креативное, но верное решение проблемы и навыков по работе с получаемой информацией. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении педагогического знания об активных методах обучения в образовательном процессе высших учебных заведений; роли преподавателя, ставшего руководителем и участником коллективного познавательного процесса. Практическая значимость заключается в изучении процесса применения кейс-метода как эффективного способа в процессе изучения дисциплины «Математика», представлении сценария проведения кейс-метода как инновационного в подготовке будущих бакалавров в рамках компетентностного подхода [6, с. 49].

Благодаря применению кейс-метода сокращается разрыв между теоретической и практической частями обучения, и, кроме того, углубляется познавательная и умственная деятельность студентов, их аналитические способности. Более того, формируются следующие умения: оценивать конкретную ситуацию, выбирать наиболее важную и нужную информацию из предложенной проблемы, четко и верно предвидеть пути развития ситуации, правильно принимать решения в условиях неопределенности, критиковать, спокойно рационально реагировать на критику и задавать вопросы по теме. С помощью кейс-метода оттачиваются умения анализировать ситуации, оценивать другие возможные варианты, формируются навыки решения жизненных задач.

Именно поэтому применение кейс-метода является эффективным способом обучения математике. К этим технологиям и относится кейс-метод. Главный смысл кейса как метода обучения – это развитие способности находить креативное, но верное решение проблемы и развитие навыков по работе с получаемой информацией. При этом акцент делается на выработку знаний, а не просто на получение готовых [5, с. 42].

Р.Р. Абдуллина об эффективности кейс-метода пишет: «Дети погружаются в реальную жизненную ситуацию, то есть они принимают проблему как собственную, переживают ее и ищут, как им кажется, наиболее правильный и адекватный выход из данной ситуации. Так как мы говорим о занятии по математике, студенты решают проблемы относительно политических, экономических, правовых и др. ситуаций. То есть тех ситуаций, которые они встречают в своей жизни и в окружении чуть ли не каждый день. И вот изучение этих ситуаций на занятии будет являться им опытом для жизни в современном обществе» [1, с. 27].

Ученые считают кейс-стади методом обучения: кто-то говорит, что это техника, кто-то – инструмент. Все авторы, безусловно, согласны с тем, что основой кейс-метода является ситуация, требующая разбора, определения затруднения и поиска способа его разрешения, опираясь на имеющуюся информацию.

Для работы с кейс-методом нужно достаточно много времени. Тогда как занятие длится по 45 минут, и за это время нужно успеть выполнить много задач: проверить изученный ранее материал, повторить пройденное, ответить на возникшие вопросы, рассказать новый материал. Вышеперечисленное и есть основная проблема в работе с кейсами. Из представленных видов для использования на занятии подойдут следующие: из кейсов, делящихся по уровню сложности, – «маленькие наброски» и структурированные; среди кейсов по объёму – сжатые и мини-кейсы; из кейсов, различающихся по содержанию и степени его воздействия на студентов, – практические и обучающие, так как решение этих видов кейсов занимает меньшее количество времени, чем проблемные и проектные кейсы, различающиеся по типу получаемого результата. Кейсы из оставшихся классификаций, а именно – по целям обучения, по сочетанию приемов и средств обучения, по источнику информации, в зависимости от временной последовательности, в зависимости от того, кто выступает субъектом кейса, в зависимости от полноты предлагаемой информации, не связаны с ограничением по времени, поэтому могут свободно использоваться в образовательном процессе вуза. Несмотря на то, что существует такое большое количество видов кейсов, все они обладают одинаковым строением.

Т.А. Гришина приводит следующую структуру кейса: во-первых, в кейсе всегда есть описание некой ситуации, она может быть реальной или выдуман-

ной, и в ней всегда заложена проблема. Во-вторых, у ситуации есть свой контекст, то есть описание времени, места, обстоятельств, в которых произошло данное событие. В-третьих, автор может предоставить свой комментарий к ситуации. В-четвёртых, кейс не может существовать без вопросов или заданий для работы с ним. Ну и последний элемент – это приложения, содержащие таблицы, графики, схемы, диаграммы, карточки, анкеты и др. Приложение не является обязательным компонентом кейса, его может и не быть [3, с. 134]. Работа преподавателя и студентов на занятиях с применением кейс-метода может быть многовариативна. Кейс-метод позволяет педагогу применять его на различных этапах обучения и в различных дидактических ситуациях. В педагогической практике есть следующие методы работы с кейсами, предложенные Т.Н. Трапезниковой.

Метод инцидента. Обучающиеся получают краткое описание случая, обстановки в стране, организации. Для того чтобы принять решение, данной информации будет недостаточно, поэтому студент должен сам найти и проанализировать необходимый материал.

Метод разбора является одним из методов создания кейсов. Обучающиеся получают от преподавателя папку с описанием ситуации, документы, помогающие решить поставленную проблему, и вопросы, которые помогут решить кейс. В наборе документов может попасться лишняя информация, задача студентов в таком случае – отсеять её.

Также к методам работы с кейсом по математике в вузе относится метод ситуационного анализа. Суть метода заключается в глубоком и детальном рассмотрении сложной ситуации. Студентам требуется изучить материалы кейса, содержащие подробное описание ситуации и выполнить предложенную задачу [7, с. 52].

Следующий метод кейс-технологии – игровое проектирование, целью которого является процесс создания или совершенствования каких-либо проектов. Преподавателю нужно разделить студентов на группы, каждая из которых будет разрабатывать свой проект. Проекты могут быть поисковыми, прогностическими, исследовательскими, аналитическими или даже творческими [4, с. 107]. Если в занятии заложена цель разыграть какую-либо ситуацию, например, историческую или правовую, то это – метод ситуационно-ролевой игры. Кроме того, в конце занятия преподавателю нужно дать возможность оценить поступки и поведение участников игры. Также выделяется метод дискуссии. В рамках этого метода происходит обсуждение проблемы, обмен мнениями по способам её решения в соответствии с правилами ведения дискуссии. Групповые и межгрупповые дискуссии относятся к интенсивным технологиям обучения [7, с. 53].

Кейс-метод можно использовать на любом из существующих типов занятий. При изучении нового материала можно дать кейс, в результате выполнения которого студенты сформулируют название новой темы. Практические занятия по кейсу дадут студентам возможность применить знания на практике. На занятиях по проверке знаний можно дать кейс вместо контрольного среза, тем самым проверив качество усвоения знаний. При использовании кейс-метода осуществляется информационно-коммуникативное взаимодействие преподавателя со студентами. Преподаватель перестаёт быть единственным активным участником образовательного процесса, а становится руководителем и участником коллективного познавательного процесса.

В кейсе, содержащем ситуацию-проблему, для работы предлагается описание определённой ситуации, которая произошла на самом деле и имела определённые последствия, как отрицательные, так и положительные. Ситуация-оценка предполагает наличие в кейсе не только описания ситуации, но и частичного её решения. Задача студентов – провести критический анализ уже принятых решений, привести положительные и отрицательные стороны этих решений, предложить собственное решение и обосновать его. Кейс, содержащий ситуацию-иллюстрацию, проясняет какую-либо экономическую проблему или социально-экономическую ситуацию.

Следующий шаг – построение программной карты кейса. Это план, скелет кейса, отражающий основные тезисы, по которым будет строиться текст. В дальнейшем они обрастут сведениями и деталями, необходимыми для решения проблемы [2].

Далее происходит сбор информации для формирования кейса. В качестве источников могут использоваться официальные документы, отрывки научных статей и работ, фрагменты художественных произведений, статистические данные, новости, сеть Интернет и многое другое. Более того, материалы могут быть представлены в виде аудио- и видеофайлов, на электронных носителях. После этого, исходя из учебных целей, преподаватель выбирает вид кейса и метод работы с ним. Далее пишется текст кейса и составляются задания для работы с ним. Второй этап – проведение занятия. Прежде чем предлагать студентам работу с полноценным кейсом, желательно чтобы у них уже был опыт групповой работы, опыт анализа небольших проблемных ситуаций. В этом случае студентам будет легче влиться в работу. Также следует предупредить их заранее о предстоящей работе с кейсом, рассказать о кейс-методе, его принципах и правилах работы с ним.

Непосредственно на занятии преподаватель подготавливает студентов к работе: организует повторение пройденного материала, по теме которого будет кейс; рассказывает, как будет строиться работа на занятии. Далее преподаватель разделяет студентов на группы и выдаёт им задания. В ходе занятия преподаватель организует дискуссию; поддерживает деловой настрой на занятии; следит за порядком. Роль преподавателя заключается в удержании беседы в нужном русле посредством проблемных вопросов; мотивации студентов углубиться в проблему, а также вовлечь каждого студента в процесс анализа кейса. В конце занятия преподаватель оценивает работу студентов и принятое ими решение, организует рефлексию.

Последний этап работы с кейсом – окончание занятия. Этот этап включает в себя подведение итогов, которое подразумевает совместное формулирование выводов о результатах работы, выбор оптимального варианта решения кейса. Преподаватель совместно со студентами формулирует выводы в целом об эффективности проделанной работы. Далее преподаватель оценивает их труд. Оценивание может производиться с помощью следующих критериев: полнота решения кейса, активность работы всех членов группы, доказательность и убедительность, оригинальность, форма изложения материала и качество презентации, наличие собственных взглядов на проблему и др. Могут быть введены штрафные баллы, например, за нарушение правил ведения дискуссии, некорректность поведения и т. д. Преподаватель организует самооценку студентов по результатам работы над кейсом, выявляет приобретенные знания, умения.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение кейс-метода является на сегодня эффективным способом обучения, практико-ориентированным, дает возможность применять полученные знания в конкретных ситуациях, в том числе в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Абдуллина Р.Р. Применение на уроках обществознания «кейс-метода» как один из современных интерактивных технологий обучения. *Правовестник*. 2019; № 4 (15): 27–29.
2. Гамидов Л.Ш., Гамзаева М.В. Возможности кейс-технологии для контроля и диагностики знаний студентов. *Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы.* Москва – Берлин. 2021: 364–368.
3. Гришина Т.А. Метод кейс-стади как современная технология обучения в курсе гуманитарных предметов школьной программы. *Наука и школа*. 2018; № 3: 134–140.
4. Гузуева Э.Р., Гамзаева М.В. Возможности кейс-технологии в процессе подготовки студентов в вузе. *Современные педагогические технологии профессионального образования.* Москва – Берлин. 2021: 107–114.
5. Магомедов Г.М., Гамзаева М.В. Потенциал творческой деятельности студентов в развитии их профессиональных навыков средствами активных методов обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-3: 42–45.
6. *Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании:* учебно-методическое пособие. Оренбург: ОГУ, 2011.
7. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа). *Территория науки.* 2015; № 5: 52–59.
8. «*КЕЙС-МЕТОД» как педагогическая технология.* Available at: https://infourok.ru/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-4010626.html

References

1. Abdullina R.R. Primenenie na urokah obschestvoznaniya «kejs-metoda» kak odin iz sovremennyh interaktivnyh tehnologij obucheniya. *Pravovestnik*. 2019; № 4 (15): 27-29.
2. Gamidov L.Sh., Gamzaeva M.V. Vozmozhnosti kejs-tehnologii dlya kontrolya i diagnostiki znanij studentov. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy.* Moskva – Berlin. 2021: 364-368.
3. Grishina T.A. Metod kejs-stadi kak sovremennaya tehnologiya obucheniya v kurse gumanitarnyh predmetov shkol'noj programmy. *Nauka i shkola*. 2018; № 3: 134-140.
4. Guzueva `E.R., Gamzaeva M.V. Vozmozhnosti kejs-tehnologii v processe podgotovki studentov v vuze. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii professional'nogo obrazovaniya*. Moskva – Berlin. 2021: 107-114.
5. Magomedov G.M., Gamzaeva M.V. Potencial tvorcheskoj deyatel'nosti studentov v razvitii ih professional'nyh navykov sredstvami aktivnyh metodov obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-3: 42-45.
6. *Tehnologiya «kejs-stadi» v kompetentnostno-orientirovannom obrazovanii:* uchebno-metodicheskoe posobie. Orenburg: OGU, 2011.
7. Trapeznikova T.N. Novejshie pedagogicheskie tehnologii: kejs-metod (metod situacionnogo analiza). *Territoriya nauki.* 2015; № 5: 52-59.
8. "*KEJS-METOD" kak pedagogicheskaya tehnologiya.* Available at: https://infourok.ru/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-4010626.html

Статья поступила в редакцию 05.04.23

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-323-325

Block O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

INTERPERSONAL PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CLASS OF PERFORMING MUSICIANS. The article reveals the relevance of a problem associated with the development of interpersonal pedagogical interaction in the class of performing musicians. The analytical spectrum includes the following works: E.B. Abdullina, B.G. Ananyeva, G.M. Andreeva, M.M. Bakhtin, N.A. Berdyaeva, N.A. Bernstein, V.M. Bekhtereva, O.A. Blok, A.A. Bodaleva, L.L. Bochkareva, S.M. Vishnyakova, L.S. Vygotsky, A.B. Goldenweiser, B.Ya. Zemlyansky, O.V. Zimina, L.V. Kolodina, E.S. Kuzmina, B.F. Lomova, V.N. Myasishcheva, G.G. Neuhaus, N.N. Obozova, B.D. Parygina, V.I. Petrushina, E.S. Rapatsevich, S.L. Rubinstein, L.P. Rusinova, S.I. Savshinsky, K. Flesch, G.M. Tsypin and others. The studied phenomenon is considered from the philosophical, psychological and pedagogical, musical and creative position. The following provisions are put forward: the phenomenon under study includes a musical and pedagogical attitude and communication, which are permeated by a dialogue substance that carries subject-subject interaction (composer – teacher – student –performer), acting as a way of organizing the process of joint creativity and a means of achieving spirituality between them; a condition for the implementation of the tasks of musical education and upbringing. Interpersonal pedagogical interaction in the class of performing musicians is characterized by the presence and quality of cooperation, mentoring, complicity of the subjects of musical and educational activities – co-creation. "Fluent concept" and hypertrophied "pedagogical display" are a negative factor in interpersonal pedagogical interaction in the class of performing musicians. Pedagogical display in its ideal expression as a manifestation of interpersonal pedagogical interaction accumulates five terms: motivational-organizational, musical-illustrative, verbal-explanatory, educational-developing and heuristic.

Key words: **interpersonal pedagogical interaction, class of performing musicians, teacher, cooperation, mentorship, co-creation, "fluent concept", pedagogical display**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф. Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КЛАССЕ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

В статье раскрывается актуальность проблемы, связанной с развитием межличностного педагогического взаимодействия в классе музыкантов-исполнителей. В аналитический спектр включаются труды Э.Б. Абдуллина, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, Н.А. Бернштейна, В.М. Бехтерева, О.А. Блока, А.А. Бодалева, Л.Л. Бочкарева, С.М. Вишняковой, Л.С. Выготского, А.Б. Гольденвейзера, Б.Я. Землянского, О.В. Зиминой, Л.В. Колодиной, Е.С. Кузьмина, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Г.Г. Нейгауза, Н.Н. Обозова, Б.Д. Парыгина, В.И. Петрушина, Е.С. Рапацевича, С.Л. Рубинштейна, Л.П. Русиновой, С.И. Савшинского, К. Флеша, Г.М. Цыпина и др. Изучаемый феномен рассматривается с философских, психолого-педагогических, музыкально-творческих позиций. Выдвигаются следующие положения: исследуемый феномен включает в себя музыкально-педагогическое отношение и общение, которые пронизывает диалоговая субстанция, несущая в себе субъект-субъектное взаимодействие (композитор – учитель – обучающийся-исполнитель), выступая способом организации процесса совместного творчества и средством достижения между ними духовной общности; условием реализации задач музыкального обучения и воспитания; межличностное педагогическое взаимодействие в классе музыкантов-исполнителей характеризуется наличием и качеством сотрудничества, наставничества, соучастием субъектов музыкально-образовательной деятельности – сотворчеством; «проторительная концепция» и гипертрофированный «педагогический показ» являют собой негативный фактор межличностного педагогического взаимодействия в классе музыкантов-исполнителей; педагогический показ в своем идеальном выражении как проявление межличностного педагогического взаимодействия аккумулирует в себе пять слагаемых: мотивационно-организационное, музыкально-иллюстративное, словесно-объяснительное, воспитательно-развивающее и эвристическое.

Ключевые слова: **межличностное педагогическое взаимодействие, класс музыкантов-исполнителей, педагог, сотрудничество, наставничество, сотворчество, «проторительная концепция», педагогический показ**

Передача знаний, исполнительского опыта, формирование технического, художественно-творческого, социально-культурного, мировоззренческого потенциала обучающихся музыкантов осуществляется в русле межличностного взаимодействия между педагогом и его подопечными. Институт межличностного взаимодействия может выступать в виде обучающей, воспитывающей, образовательной среды, педагогического инструментария (формы, методы, средства, стимулы), вектора развития (интеллектуального, эмоционально-чувственного, эстетического, духовно-творческого и др.), а также – базовой платформы, научно обоснованного подхода, определяющего методологию подготовки подрастающего поколения музыкантов в классе исполнителей.

Трудно преувеличить роль межличностного педагогического взаимодействия, которое предстает как мотивационно-организующее начало, носитель, транслятор и измеритель качественно-ценностного, профессионально ориентированного, культурно значимого, социально востребованного.

Вместе с тем сегодня налицо гипертрофированность в отношениях между педагогами и обучающимися в классе музыкантов-исполнителей. С одной стороны, на почве «процветания» панибратства между субъектами педагогического взаимодействия происходит потеря идентичности учителя и, как следствие, – его авторитета. С другой стороны, можно наблюдать проявление авторитарности, «убивающей» творческую инициативу, стремление к самоактуализации, самопроявлению, саморазвитию и самосовершенствованию обучающихся.

Если принять во внимание значимость заявленной проблематики и ее противоречивый характер, то становится актуальным поиск образовательной модели, «маршрутной карты», принципов, стимулов, технологий, обеспечивающих продуктивное, эффективное межличностное педагогическое взаимодействие в классе музыкантов-исполнителей.

Объект исследования: музыкально-образовательный процесс в классе исполнителей.

Предмет исследования: межличностное взаимодействие между педагогом и обучающимися в классе музыкантов-исполнителей.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование продуктивности межличностного взаимодействия между педагогом и обучающимися в классе исполнителей, позволяющего сделать музыкально-образовательный процесс эффективным и социально оправданным.

Задачи исследования:

1. Осмысление понятийного уровня феномена «межличностное педагогическое взаимодействие в классе музыкантов-исполнителей».
2. Поиск решений, связанных с оптимизацией развития межличностного педагогического взаимодействия в классе музыкантов-исполнителей.
3. Выявление специфики развития межличностного педагогического взаимодействия в классе музыкантов-исполнителей.
4. Определение перспективы развития межличностного педагогического взаимодействия в классе музыкантов-исполнителей.

Методы исследования: анализ, сравнение, обобщение, индукция, дедукция, дифференциация, синтез, систематизация, классификация, моделирование, конвергенция, дивергенция, интроспекция, экспертиза.

Теоретическая значимость исследования заключается в многоуровневом осмыслении изучаемого феномена «межличностное педагогическое взаимодействие в классе музыкантов-исполнителей». Сделан анализ соответствующего научного поля. Произведена классификация педагогических действий, позволяющих препятствовать пагубному явлению «проторительная концепция» в процессе подготовки музыкантов-исполнителей.

Материалы могут быть использованы в экспериментальной части исследований, посвященных проблеме межличностного педагогического взаимодействия в классе музыкантов-исполнителей. Выводы и рекомендации, изложенные в научной статье, найдут применение в педагогической практике как исполнителей-инструменталистов, так и вокалистов.

Межличностное педагогическое взаимодействие – феномен, который приковывал умы и сердца различных ученых: от философов, социологов искусствоведов, музыковедов, психологов до педагогов-музыкантов, исполнителей-инструменталистов. Многие энциклопедические издания «расшифровывают» с разных сторон этот понятийный комплекс.

Так, в педагогическом словаре Л.П. Русиновой «педагогическое взаимодействие» – «личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Оно может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие

и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически ориентированное педагогическое взаимодействие – процесс воспитателя и воспитанника, где оба участника выступают как паритетные, равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры» [1, с. 143]. В словаре «Профессиональное образование» С.М. Вишняковой «педагогическое взаимодействие» – «особая форма связи между участниками образовательного процесса. Предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной деятельности участников образовательного процесса, их координацию» [2, с. 378].

В психолого-педагогическом словаре Е.С. Рапацевича «межличностные отношения» – «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. М. о. – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и др. диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе. Различают М. о. официальные и неофициальные: «по горизонтали» – между равными, «по вертикали» – между подчиненными и начальниками. М.о. проявляются в психической совместимости – несовместимости» [3, с. 397].

Заявленная проблематика исследовалась философами (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.Н. Столович, Л.П. Буева, И.С. Кон и др.), физиологами, психологами (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, Б.Д. Парыгин, С.Л. Рубинштейн и др.).

Межличностное педагогическое взаимодействие, его диалогический конструкт отдельные ученые рассматривали с позиций «встречи двух мыслей», «соединения двух сознаний», как путь к постижению «творческой свободы» (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев), как способ познания себя через внешнее «Я», близкое внешнее сознание (А.А. Введенский, Л.Н. Столович), как познание и преобразование мира посредством музыкального искусства (Б.В. Асафьев, М.С. Каган). В предметно-спецификационном ракурсе педагогики музыкального образования, педагогики музыкального исполнительства элементы межличностного педагогического взаимодействия изучали Э.Б. Абдуллин, Л.С Ауэр, М.М. Берлянчик, Л.Л. Бочкарев, А.Б. Гольденвейзер, Б.Я. Землянский, Л.С. Майковская, Г.Г. Нейгауз, Е.В. Николаева, В.И. Петрушин, С.И. Савшинский, Л.Е. Слуцкая, С.Е. Фейнберг, Г.М. Цыпин, О.Ф. Шульпяков, А.И. Щербакова и др.

Одна из учеников Э.Б. Абдуллина О.В. Зимина в рамках сконструированной модели-представления о диалоге в профессиональной деятельности учителя музыки дала следующее определение изучаемому феномену: «Диалог пронизывает весь музыкально-образовательный процесс, в котором выступает формой субъект-субъектного взаимодействия композитора, учителя и учащихся; способом организации процесса их совместного творчества и средством достижения между ними духовной общности; условием реализации задач музыкального обучения и воспитания; методом музыкального обучения и воспитания.

Развитие диалога в музыкально-образовательном процессе связано с диалектичностью познания, основанного на утверждении принципа множественности знаний об одном объекте и на личностных суждениях субъектов о нем. Основанием организации диалога на уроке музыки служит индивидуальность восприятия, понимания и эстетической оценки музыки учителя и учащихся, которая обусловлена вариативностью знаковой природы музыкального искусства и неоднозначностью выраженных музыкой художественных смыслов» [4, с. 159, 160].

Л.В. Колодина неслучайно обращала внимание на то, что «понятие «педагогическое межличностное взаимодействие» наиболее адекватно описывает психологическую реальность, которая характеризует то, что происходит между учителем и учеником» [5, с. 4]. Структуру данного понятия она представляла в двух уровнях: внутренний – педагогическое отношение, внешний – педагогическое общение [5].

В русле либерально-толерантного общения с обучающимися исполнителями важно научить их вырабатывать свою творческую позицию (комплекс смыслов, ценностного отношения, художественно-образных намерений, технологических решений, пути воплощения концептуально выстроенного) и действовать в контексте сотрудничества, партнерства, эмпатии, соучастия и в итоге – сотворчества.

Доброе и внимательное, бережное и требовательное, целостно-продуманное и индивидуально-направленное, уважительное и профессионально-наполненное отношение может родить внутри исполнителя-музыканта творческую инициативу, которая выплеснется в музыкально-деятельное русло. Доверие плюс передача широкого спектра знаний, вера в ученика и максимум психолого-педагогических условий для его самопроявления, самореализации, саморазвития – важный путь к вершине исполнительского мастерства обучающегося. Обоснованно по этому поводу говорил Г.Г. Нейгауз: «Если я дал кое-что моим ученикам, то и они дали мне не меньше, если не больше, и … я им бесконечно благодарен за это, так как наши совместные устремления к познанию искусства и овладению им были залогом нашей дружбы, близости и взаимного уважения, а эти чувства принадлежат к лучшему, что можно испытать на нашей планете» [6, с. 172].

Начинающего музыканта-художника обидеть легче всего, абсолютно не трудно – недоверием, уничижением, грубостью, несдержанностью, психической агрессией, отрицанием индивидуально-непохожего и т. п. Подобное «педагогическое взаимодействие» не только разрушает основу, сущностное содержание феномена, делает его бесполезным, но и наносит значительный ущерб всем слагаемым исполнительской культуры музыканта (анатомо-физиологическому, психо-техническому, эмоционально-чувственному, логико-конструктивному, художественно-образному, социально-культурному, созидательно-творческому).

Справедливо замечал Б.Я. Землянский, который высказывал следующее о подготовке обучающихся музыкантов-исполнителей: «Надо, чтобы художник, в конечном счете, высвободился из плена общепринятых трактовок, сумел по-новому увидеть и обобщить факты и явления.

Научить творчески мыслить.

Стремление почти все преподнести с непосредственной помощью преподавателя не вырабатывает навыков самостоятельной работы, создает чувство безответственности.

Не следует оберегать ученика от трудностей работы над музыкальным произведением, от «творческих мук», преподнося ему готовое, законченное толкование» [7, с. 23].

К сожалению, явление «проторительная концепция» получило достаточное распространение в современной практике обучения музыкантов-исполнителей. В такой «капкан» попадают как безынициативные и активные педагоги, так и чрезмерно ведомые и «ищущие» обучающиеся. Многим педагогам удобно, когда их рекомендации, а порой и требования безоговорочно выполняются, целиком и полностью претворяются в практике обучения. Подобная соглашательская политика «согревает души» многим обучающимся, которые привыкли идти по «проторенной дорожке», предложенной педагогом.

Перечислим педагогические действия, направленные на обучающихся и позволяющие препятствовать пагубному явлению «проторительная концепция» в процессе подготовки музыкантов-исполнителей:

– активизация поиска смысла и смыслов;
– погружение в «эвристическую тональность»;
– создание ситуаций выбора;
– применение вариативного подхода;
– выработка индивидуальной ценностно-ориентационной позиции;
– достижение убедительности в личностно-творческих художественных намерениях;
– диалогизация в коммуникации;
– персонализационный подход;
– повышение качества самостоятельной работы;
– расширение исполнительской практики [8].

Особое внимание в межличностном взаимодействии учителя и обучающегося следует обратить на педагогический показ, который призван, с одной стороны, демонстрировать новое знание, с другой – «объяснять» целесообразность применения различных вариантов технологических, интерпретационных решений. В этом случае убеждение, принуждение – плохие помощники, способные лишить начинающего исполнителя не только собственной позиции, но и самостоятельности в целом. Всемерное «послушание» обучающегося исполнителя может дорого обойтись педагогу, который грезит воспитать творчески мыслящего музыканта, способного искать, выбирать и, проявляя самоотверженность, трудолюбие, добиваться искомого художественно-образного результата. Именно вариативный подход, дивергентный характер мышления подопечных позволяют экспериментировать, искать и не сдаваться, преодолевать технические трудности, сложности и строить, воплощать концепцию исполнительского будущего – творческий продукт межличностного педагогического взаимодействия.

Обоснованно писали Р.М. Грановская и Ю.С. Крижанская: «Приходится констатировать, что в настоящее время большинство учебных программ делает упор на развитие конвергентного, а не дивергентного мышления, то есть скорее суживает мыслительное поле, чем расширяет его, нацеливает на отыскание единственного ответа, не приучая к множественности возможных подходов и результатов» [9, с. 124].

В свою очередь, педагогический показ как феномен музыкально-образовательного процесса не должен быть с иллюстративной доминантой, которая делает его концертным, точнее – псевдоконцертным. Чрезмерное злоупотребление вниманием обучающихся, длительная иллюстрация музыкального материала притупляет сознание, обескураживает, психологически утомляет и т. д. Объяснительно-словесная доминанта педагогического показа, когда разговорная часть довлеет над иллюстративно-музыкальной, – тоже негативным образом может сказаться на восприятии нового знания подопечными. При этом передача исполнительского опыта воспитуемым, как правило, ставится под вопрос. Необходимо использовать педагогический показ в сбалансированном виде, когда музыкально-иллюстративная часть метода соотносится с объяснительно-словесной, а мотивационно-организующее, воспитательно-развивающее и эвристическое начала являются гармоничным дополнением. Таким образом, педагогический показ, включая в себя пять перечисленных слагаемых, превращается в действенное средство, активизирующее творческое взаимодействие между педагогом и обучающимся исполнителем, приводящее к их сотворчеству.

На основе изложенного выше необходимо заключить следующее:

1. Межличностное педагогическое взаимодействие в классе музыкантов-исполнителей остается актуальной проблемой, требующей своего разрешения.

2. Исследуемый феномен включает в себя музыкально-педагогическое отношение и общение, которые пронизывает диалоговая субстанция, несущая в себе субъект-субъектное взаимодействие (композитор – учитель – обучающийся – инструмент), выступая способом организации процесса совместного творчества и средством достижения между ними духовной общности; условием реализации задач музыкального обучения и воспитания.

3. Межличностное педагогическое взаимодействие в классе музыкантов-исполнителей характеризуется наличием и качеством сотрудничества, наставничества, соучастием субъектов музыкально-образовательной деятельности – сотворчеством.

4. «Проторительная концепция» и гипертрофированный «педагогический показ» являют собой негативный фактор межличностного педагогического взаимодействия в классе музыкантов-исполнителей.

5. Классификация педагогических действий, направленных на обучающихся и позволяющих препятствовать пагубным явлениям («проторительная концепция» и гипертрофированный «педагогический показ»), в процессе подготовки музыкантов-исполнителей предстает в следующем виде: активизация поиска смысла и смыслов; погружение в «эвристическую тональность»; создание ситуаций выбора; применение вариативного подхода; выработка индивидуальной ценностно-ориентационной позиции; достижение убедительности в личностно-творческих художественных намерениях; диалогизация в коммуникации; персонализационный подход; повышение качества самостоятельной работы; расширение исполнительской практики.

6. Педагогический показ в своем идеальном выражении как проявление межличностного педагогического взаимодействия аккумулирует в себе пять слагаемых: мотивационно-организационное, музыкально-иллюстративное, словесно-объяснительное, воспитательно-развивающее и эвристическое.

7. Перспективу изучения межличностного педагогического взаимодействия в классе музыкантов-исполнителей во многом составляет исследование музыкального сознания и бессознательного в конструкте диалоговых форм.

Библиографический список

1. Русинова Л.П. *Педагогический словарь по темам*: учебное пособие. Сарапул: Педагогика, 2010.
2. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: Словарь*. Москва: НМЦ СПО,1999.
3. Рапацевич Е.С. *Психолого-педагогический словарь*. Минск: Современное слово, 2006.
4. Зимина О.В. Диалог как многоаспектный музыкально-педагогический феномен. *Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина)*. Москва: МПГУ, 2007: 153–166.
5. Колодина Л.В. *Наблюдательность личности как фактор формирования педагогического взаимодействия в системе «Учитель – ученик»*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Новосибирск: НГПУ, 2000.
6. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. Москва: Музыка, 1988.
7. Землянский Б.Я. *О музыкальной педагогике*. Москва: Музыка, 1987.
8. Блок О.А. Проторительная концепция обучающихся музыкантов-исполнителей: аспекты анализа. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 148–150.
9. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. *Творчество и преодоление стереотипов*. Санкт-Петербург: Издательство ОМС, 1994.

References

1. Rusinova L.P. *Pedagogicheskij slovar' po temam*: uchebnoe posobie. Sarapul: Pedagogika, 2010.
2. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'*. Moskva: NMC SPO,1999.
3. Rapacevich E.S. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
4. Zimina O.V. Dialog kak mnogoaspektnyj muzykal'no-pedagogicheskij fenomen. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya (Nauchnaya shkola `E.B. Abdullina)*. Moskva: MPGU, 2007: 153-166.
5. Kolodina L.V. *Nablyudatel'nost' lichnosti kak faktor formirovaniya pedagogicheskogo vzaimodejstviya v sisteme «Uchitel' – uchenik»*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Novosibirsk: NGPU, 2000.
6. Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1988.
7. Zemlyanskij B.Ya. *O muzykal'noj pedagogike*. Moskva: Muzyka, 1987.
8. Blok O.A. Protoritel'naya koncepciya obuchayuschihsya muzykantov-ispolnitelej: aspekty analiza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 148-150.
9. Granovskaya R.M., Krizhanskaya Yu.S. *Tvorchestvo i preodolenie stereotipov*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo OMS, 1994.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-325-328

Ivanchenko T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: logo-ritm@mail.ru*

Spirkina E.A., *teacher, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: ekaterinaspirkina@hotmail.com*

THE INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE SYSTEM OF MUSIC THEORY TRAINING OF MUSICIANS IN UNIVERSITIES OF CULTURE (A CASE STUDY OF BAROQUE MUSIC). The article raises a current issue of applying an interdisciplinary approach in the process of music theory training of musicians in universities of culture. The article focuses on a phenomenon of interdisciplinarity, highlighting and listing its parameters, properties, as well as determining the vector of action of interdisciplinary connections in the pedagogical practice of teaching subjects from music theory. It has been suggested that in order to modify the closed system of music theory training of musicians, analytical activity should be singled out as an open one, which can become an organizing element in creating an integral system of interdisciplinary connections with further access to the performing practice of students. With the development of the historical approach in the modern Russian science of music and music pedagogy, there is a need to expand the content of analytical activity in the context of the historical and stylistic approach. To do this, the process of implementing an interdisciplinary approach is considered on the basis of the music of the Baroque era. It was concluded that in the process of forming a system of interdisciplinary links, the "knowledge-activity" link, which is based on the stylistic analysis of a musical work, is the methodological basis for their implementation in the cycle of musical and theoretical disciplines. The use of this approach as a leading organizing element helps to increase the practical significance of musical and theoretical courses in the system of integral training of performing musicians.

Key words: **interdisciplinary approach, cycle of music theory disciplines, university of culture, baroque**

Т.В. Иванченко, *канд. пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: logo-ritm@mail.ru*

Е.А. Спиркина, *преп., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: ekaterinaspirkina@hotmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКИ ЭПОХИ БАРОККО)

В статье поднимается актуальный на сегодняшний день вопрос применения междисциплинарного подхода в процессе музыкально-теоретической подготовки музыкантов-исполнителей в вузах культуры. В статье уделяется внимание понятию феномена междисциплинарности, выделению и перечислению его параметров, свойств, а также определению вектора действия междисциплинарных связей в педагогической практике преподавания предметов цикла музыкально-теоретических дисциплин. Сделано предположение, что для модификации закрытой системы музыкально-теоретической подготовки музыкан-

тов-исполнителей в вузах культуры в открытую следует выделить аналитическую деятельность, которая может стать организующим элементом в создания целостной системы междисциплинарных связей с дальнейшим выходом на исполнительскую практику студентов. С развитием исторического подхода в современной отечественной науке о музыке и музыкальной педагогике назрела необходимость расширить содержание аналитической деятельности в контексте историко-стилистического подхода. Для этого процесс реализации междисциплинарного подхода был рассмотрен на материале музыки эпохи барокко. Был сделан вывод, что в процессе формирования системы междисциплинарных связей звено «знание – деятельность», в основе которого лежит стилевой анализ музыкального произведения, является методологической базой их реализации в цикле музыкально-теоретических дисциплин. Применение данного подхода в качестве ведущего организующего элемента способствует повышению практической значимости музыкально-теоретических курсов в системе целостной подготовки музыкантов-исполнителей.

Ключевые слова: **музыкальное образование, междисциплинарный подход, цикл музыкально-теоретических дисциплин, вуз культуры, барокко**

Одной из основных задач вузовского музыкального образования является создание целостной системы воспитания музыканта-исполнителя. Подготовка специалистов в этой области – процесс сложный и многогранный, призванный обеспечить высокий уровень их профессиональных компетенций, необходимых для формирования современного специалиста.

В системе комплексного воспитания музыканта-исполнителя в вузах культуры большая роль принадлежит циклу музыкально-теоретических дисциплин, которые являются основой профессионального образования студентов. В процессе их изучения у обучающихся формируется музыкальное мышление, выстраиваются логические связи для осмысления закономерностей различных стилевых эпох, расширяется диапазон музыкально-творческой деятельности, что в конечном итоге влияет на уровень профессионального мастерства будущих музыкантов-исполнителей.

В настоящее время эти задачи не решаются на должном уровне, так как в системе воспитания музыкантов-исполнителей два ведущих образовательных блока – теоретический и исполнительский –существуют достаточно автономно, отсутствуют как внутренние связи, определяющие единство музыкально-теоретических дисциплин, так и внешние, направленные на сферу профессиональной подготовки. В результате обнаруживается острое противоречие между задачами повышения профессионального уровня музыкантов-исполнителей и существующей практикой их подготовки.

Решение этой проблемы требует поиска новых стратегий, направленных на выстраивание определенной организационной структуры на основе усиления взаимосвязи предметов музыкально-теоретического цикла и более полного отражения в них специфики подготовки музыканта-исполнителя. Как показывают опыт и современные научно-педагогические исследования, наиболее эффективное воздействие на процесс обучения имеет междисциплинарный подход, который направлен на развитие координационной связи между дисциплинами, способствует системному усвоению студентами знаний и различных форм деятельности, что является важным фактором целостной подготовки музыкантов-исполнителей. Но применительно к музыкально-теоретическому образованию в вузах культуры эти вопросы до настоящего времени недостаточно разработаны и требуют своего решения, что и определяет актуальность данного исследования

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании междисциплинарного подхода и принципов его реализации в цикле музыкально-теоретических дисциплин в вузах культуры.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание междисциплинарного подхода на исполнительских специализациях вузов культуры.

2. Выявить специфику подготовки музыкантов-исполнителей на базе междисциплинарного подхода в вузах культуры (на материале эпохи барокко).

3. Определить педагогические условия, обусловливающие продуктивность подготовки музыкантов-исполнителей в вузах культуры на основе применения междисциплинарного подхода (детерминанта специальных и общетеоретических музыкальных дисциплин).

Научная новизна состоит в разработке концепции междисциплинарного подхода на основе системы межпредметных связей, способствующей повышению качества профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что основные положения по формированию системы междисциплинарных связей могут быть использованы в процессе совершенствования учебных программ по музыкально-теоретическим предметам в различных звеньях музыкального образования.

Методологической основой построения системы межпредметных связей является междисциплинарный подход, основанный на комплексном анализе учебного процесса, направленном на выявление путей совершенствования музыкально-теоретического образования в вузах культуры. В результате такого подхода выделены основные структурные параметры в системе междисциплинарных связей, которые отражают внутренние логические связи между музыкально-теоретическими предметами, что в конечном итоге оказывает положительное влияние на рост профессионального мастерства исполнителя.

Теоретическими источниками, на которых опиралось данное исследование, стали разработки методологических основ междисциплинарного подхода А.Н. Книгина, Э.М. Мирского, И.М. Осмоловской, труды Э.Б. Абдуллина, А.П. Мансуровой, М.С. Осенневой, в которых в различных аспектах раскрываются проблемы профессиональной подготовки музыкантов, а также работы отечественных музыковедов – Н.С. Гуляницкой, М.К. Михайлова, Е.В. Назайкинского, С.С. Скребкова, Ю.Н. Холопова.

На сегодняшний день между отечественными исследователями не существует единства в определении понятия «междисциплинарный подход». Выделяются два направления в понимании междисциплинарности: как «взаимодействие двух или более научных дисциплин, каждая из которых имеет свой предмет, свою терминологию и методы исследования», и как «выявление тех областей знания, которые не исследуются существующими научными дисциплинами» [1]. Именно из первого определения междисциплинарности складывается и понятие «междисциплинарная подготовка специалиста», которая предполагает способность студентов «при решении комплексной (в том числе реальной производственной) задачи одновременно задействовать знания, умения и навыки, полученные при изучении нескольких отдельных дисциплин» [2].

Как известно, междисциплинарный подход реализуется на основе междисциплинарных связей, которые, в свою очередь, могут быть установлены на различных уровнях и в разных плоскостях. Наиболее оптимальной, на наш взгляд, может стать структура междисциплинарных связей, основанная на теории функциональных систем П.К. Анохина, где «единицы интеграции целостного организма, все составные части которых, взаимодействуя, взаимосодействуют достижению системой полезных для организма приспособительных результатов» [3, с. 6].

Таким образом, в системе междисциплинарных связей должны быть выделены основные параметры, отражающие все стороны процесса обучения, которые находятся в логической взаимосвязи, объединенные общей целью и направленные на результат – эффективное функционирование цикла музыкально-теоретических дисциплин.

Рассмотрим составные части представленной системы.

Целевой параметр определяется на основе анализа существующей структуры и выявления ее «слабых» мест, которые проявляются, прежде всего, в предметной разобщенности внутри музыкально-теоретического цикла и разрыве связей между процессом получения знаний и их практическим применением в исполнительском классе. Поэтому в конечной цели музыкально-теоретического образования студентов в вузах культуры должна быть отражена единая направленность построения каждого из курсов музыкально-теоретических дисциплин на практическую деятельность исполнителя. Этот параметр является ведущим для выстраивания всей структуры учебного процесса. Основным вектором координации дисциплин в целевом параметре должен стать функциональный элемент – «знание – деятельность», интегрирующий в себя теоретический и практический аспекты обучения, который является ведущим в реализации междисциплинарного подхода.

Информационно-содержательный параметр формирует блок дисциплин, между которыми устанавливаются связи. В данном случае это ведущие музыкально-теоретические предметы – гармония, полифония, анализ музыкальных произведений. Именно в этих курсах студенты получают основные сведения, которые необходимы им для своей музыкально-исполнительской деятельности. В существующей структуре музыкально-теоретического цикла между всеми дисциплинами наличествует определенная преемственность, которая складывается из хронологического аспекта (каждый предмет изучается в отведенное для них в учебных планах время) и содержательно-информационного (данные дисциплины, имея свою специфику, использует информацию из предшествующих предметов). Однако представленная структура является линейной и обладает определенными недостатками: она растянута во времени и не имеет четко организованных прямых и обратных связей между предметами цикла, в результате поток информации, которую получают студенты, ограничивает процесс их восприятия и запоминания.

Функционирование содержательно-информационного параметра может быть эффективен в том случае, если система междисциплинарных связей будет действовать как линейно-функциональная, сочетающая линейный принцип построения музыкально-теоретического цикла и функциональные интегративные связи между элементами (предметами) музыкально-теоретического цикла. Они могут выступать на разных уровнях (фактические, понятийные, теоретические) в зависимости от поставленных педагогических задач [4, с. 20].

Организационно-методический параметр определяет временные рамки функционирования информационных связей. Его основу (по способам реализации междисциплинарных связей в учебном процессе) определяют ретроспективные, перспективные, параллельные связи [4, с. 25], которые должны интегрироваться в единую систему с содержательно-информационным параметром. Такое взаимодействие усилит эффективность принципов организации линейно-функциональной структуры, что благоприятно скажется на уровне подготовки музыкантов.

Результирующий параметр раскрывает качественный уровень функционирования цикла музыкально-теоретических дисциплин в комплексной подготовке музыканта-исполнителя, который должен определяться степенью интеграции теоретических знаний и практических навыков. Существующая структура музыкально-теоретического цикла является замкнутой системой и не имеет выхода на практическую деятельность музыкантов-исполнителей, так как составляющие ее дисциплины решают в основном свои внутренние задачи.

Для модификации закрытой системы музыкально-теоретической подготовки в открытую следует выделить тот тип деятельности, который может объединить выделенные дисциплины музыкально-теоретического цикла в единую систему с выходом на исполнительскую практику. В данном случае – это аналитическая деятельность, которая может стать организующим элементом в создании целостной системы междисциплинарных связей. Эта форма работы присутствует во всех музыкально-теоретических курсах (гармония, полифония, анализ музыкальных произведений) и имеет общий объект исследования – музыкальное произведение. В процессе обучения студенты поэтапно овладевают всеми видами аналитической деятельности – гармонической, полифонической, фактурной, интонационной. Поскольку музыкальное произведение – явление многокомпонентное, то анализу подвергаются все его стороны – лад, тональность, мелодия, гармония, фактура, принципы развития, форма и т. д., причем в каждом предмете как бы высвечиваются отдельные стороны объекта соответственно задачам данного курса. В результате поэтапного развития данного вида деятельности в последнем курсе (соответственно учебному плану) анализа музыкальных форм происходит синтез и обобщение, то есть объект – музыкальное произведение – предстает перед исследователем в своем целостном виде. Таким образом у студентов формируются навыки комплексного анализа, что непосредственно влияет на их практическую деятельность, выбор обоснованной исполнительской трактовки произведения, что в конечно итоге приводит к созданию целостного художественного образа.

Во второй половине XX века в связи с развитием исторического подхода к явлениям музыкального искусства изменился процесс осмысления теории музыки, и, как следствие, повысилось внимание к категории стиля [5, с. 22]. Идея эта стала постепенно проникать и в педагогическую практику, что повлекло за собой создание многочисленных учебных пособий [6; 7; 8]. И хотя современная парадигма образования требует расширения традиционных форм и методов обучения и воспитания образованного специалиста, свободно ориентирующегося в законах музыкального искусства, идея исторического подхода в процессе преподавания музыкально-теоретических дисциплин в вузах культуры не нашла своего развития. Поэтому назрела необходимость расширить содержание аналитической деятельности в контексте историко-стилистического подхода.

Понятие стилевого анализа в музыке связано непосредственно с понятием «стиль музыкального произведения» как «отличительное качество музыкальных творений, входящих в ту или иную конкретную генетическую общность (наследие композитора, школы, направления, эпохи, народа и т. д.), которое позволяет непосредственно ощущать, узнавать, определять их генезис и проявляется в совокупности всех без исключения свойств воспринимаемой музыки, объединенных в целостную систему вокруг комплекса отличительных характерных признаков» [9, с. 20]. Стилевой анализ музыкального произведения как новая форма работы и единый связеобразующий элемент в курсах гармонии, полифонии и анализе музыкальных форм способен выявлять на каждом этапе реализации исторически сформировавшиеся характерные музыкально-выразительные комплексы, типичные для эпохи и творивших в них композиторов.

В качестве примера рассмотрим процесс реализации междисциплинарного подхода в рамках изучения музыки эпохи барокко. Анализ научной литературы показывает, что в педагогической науке началось теоретическое осмысление этого исторического феномена. На сегодняшний день барочная музыка стала неотъемлемой частью концертного и учебного репертуара и не раз являлась объектом музыковедческих трудов как зарубежных, так и отечественных исследователей. Исполнительский и слушательский интерес к ней продолжает расти, что связано с общей тенденцией расширения музыкально-информационного поля. Проблемы трактовки жанров и форм, места бытования и исполнения музыки, инструментария, аппликатуры и артикуляции, фразировки и штрихов, зачастую вопросы текстологии и атрибуции должны изучаться как на уроках в специальном исполнительском классе, так и на занятиях по музыкально-теоретическим и историческим дисциплинам. Но в настоящее время этому стилю не уделяется должного внимания, так как традиционно материалом для освоения предметов музыкально-теоретического цикла (гармонии, полифонии, музыкальной формы) в вузах культуры являются произведения классико-романтической традиции второй половины XVIII–XIX века.

Исходя из наблюдений педагогической практики, наибольшей наглядностью и в то же время доступностью материала для студентов музыкальных специальностей вузов культуры обладают клавирные сочинения итальянских композиторов начала XVIII века – отдельные танцы и сюиты, вариационные циклы. Эти произведения за счет своей компактности и относительной легкости фактурных решений могут быть начальным этапом в освоении музыкально-выразительных средств эпохи барокко. Метод стилевого анализа, примененный в сочинениях такого рода, позволяет выявить специфику барочной музыки при минимальных затратах педагогического времени и с большей педагогической эффективностью. Как известно, в эпоху барокко складывается тонально-функциональная система, формируется понятие вертикали и аккорда, гармония становится фактором темо- и формообразования. Поэтому изучение гармонической стороны музыки эпохи барокко должно происходить без отрыва от изучения формы произведения. Так, например, все этапы одной из важнейших форм эпохи барокко – периода типа развертывания – необходимо рассмотреть с точки зрения гармонии. «Ядром» формы является, как правило, формула T-S-D-T, дальнейшее «развертывание» – движение по тональностям первой степени родства (с помощью секвенции), за которым следует заключительный каданс. Подобные примеры в итальянской клавирной музыке встречаются нередко. При этом в основе любой барочной музыки лежит правильное контрапунктирование двух крайних голосов, дополненное зачастую полифонически разработанными средними голосами. Отсюда обилие приемов имитационной полифонии в чисто гомофонных жанрах. Для анализа фактуры полифонических произведений итальянских композиторов должен учитываться аспект гармонической вертикали, поскольку на основе гармонической схемы разрабатывалась вся полифоническая ткань.

Стилевой анализ помогает лучше изучить и понять особенности музыкальных жанров эпохи. Студенты имеют возможность расширить свои представления о сюите, так как в Италии преобладали «сюиты нетипизированного строения», структура которых и выбор используемых в них танцев и пьес были обусловлены во многом национальными традициями.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы. Современная подготовка музыканта-исполнителя в вузах культуры требует междисциплинарного подхода в области музыкально-теоретического образования, который располагает большими возможностями для оптимизации учебного процесса. Основным вектором развития междисциплинарных связей служит интеграция знаний и деятельности как ведущего компонента системы музыкально-теоретической подготовки. Выделенное в процессе формирования системы междисциплинарных связей звено «знание – деятельность», в основе которого лежит стилевой анализ музыкального произведения, является методологической основой их реализации в цикле музыкально-теоретических дисциплин. На примере музыки эпохи барокко показано, что использование данного вида деятельности в качестве ведущего организующего элемента способствует совершенствованию междисциплинарных связей и повышению практической значимости музыкально-теоретических курсов в системе целостной подготовки исполнителей.

Библиографический список

1. Лысак И.В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения. *Современные проблемы науки и образования.* 2016; № 5. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2016/5/25376.pdf
2. Томилин С.А., Ольховская Р.А., Федотов А.Г., Василенко Н.П. Технология реализации междисциплинарной подготовки бакалавров в процессе научно-исследовательской работы студентов. *Инженерный вестник Дона*. 2016; № 1 (40). Available at: http://www.ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_24_Tomilin.pdf_db2eb9f3a2.pdf
3. Анохин П.К. *Избранные труды: Кибернетика функциональных систем*. Москва: Медицина, 1998.
4. Максимова В.Н. *Межпредметные связи в процессе обучения.* Москва: Просвещение, 1988.
5. Лыжов Г.И. Мост к современности. О стилевом курсе гармонии. *Научный вестник Московской консерватории,* 2011; Т. 2, Выпуск 2: 22–31.
6. Девуцкий В.Э. *Стилистический курс гармонии:* учебное пособие. Воронеж: Издательство ВГУ, 1994.
7. Дьячкова Л.С. *Гармония в западноевропейской музыке (IX – начало XX века):* учебное пособие. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2009.
8. Холопов Ю.Н. *Гармонический анализ: в 3-х ч. Ч. I.* Москва: Музыка, 1996.
9. Назайкинский Е.В. *Стиль и жанр в музыке.* Москва: Владос, 2003.

References

1. Lysak I.V. Mezhdisciplinarnost': preimuschestva i problemy primeneniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 5. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2016/5/25376.pdf
2. Tomilin S.A., Ol'hovskaya R.A., Fedotov A.G., Vasilenko N.P. Tehnologiya realizacii mezhdisciplinarnoj podgotovki bakalavrov v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov. *Inzhenernyj vestnik Dona*. 2016; № 1 (40). Available at: http://www.ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_24_Tomilin.pdf_db2eb9f3a2.pdf
3. Anohin P.K. *Izbrannye trudy: Kibernetika funkcional'nyh sistem*. Moskva: Medicina, 1998.
4. Maksimova V.N. *Mezhpredmetnye svyazi v processe obucheniya.* Moskva: Prosveschenie, 1988.

5. Lyzhov G.I. Most k sovremennosti. O stilevom kurse garmonii. *Nauchnyj vestnik Moskovskoj konservatorii,* 2011; T. 2, Vypusk 2: 22-31.
6. Devuckij V.`E. *Stilisticheskij kurs garmonii:* uchebnoe posobie. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1994.
7. D'yachkova L.S. *Garmoniya v zapadnoevropejskoj muzyke (IX – nachalo XX veka):* uchebnoe posobie. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2009.
8. Holopov Yu.N. *Garmonicheskij analiz: v 3-h ch. Ch. I.* Moskva: Muzyka, 1996.
9. Nazajkinskij E.V. *Stil' i zhanr v muzyke.* Moskva: Vlados, 2003.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 78.071.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-328-330

***Klimay E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: evklimai@gmail.com*

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE RUSSIAN PIANO SCHOOL. The article substantiates the relevance of a problem of studying methodological principles of the Russian piano school, defines the object, subject, purpose and objectives of the study, analyzes the genesis and authorship of individual performance settings, and traces the connection between different generations of outstanding pianist teachers. The difference between traditions and stamps in art is considered. The main principles of the Russian piano school are formulated, which include: a meaningful and extremely attentive attitude to the author's text; sincerity and simplicity as an artistic super-task of the performer; intonational expressiveness as the basis of clear musical speech; education of independence, flexibility, critical thinking of the student; self-renewal through the conjugation of tradition and innovation. The pedagogical principles of the work of outstanding pianists on intonation and rhythm, syntax and artistic image are discussed. The concept of "dimension", characteristic of Russian music and the Russian piano school, is revealed.

Key words: **Russian piano school, piano pedagogy, piano, musical and performing arts, artistic and pedagogical process, pianist-teacher**

***Е.В. Климай**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: evklimai@gmail.com*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ

В статье обосновывается актуальность проблемы исследования методологических принципов русской фортепианной школы, определяются объект, предмет, цель и задачи исследования, анализируется генезис и авторство отдельных исполнительских установок, прослеживается связь различных поколений выдающихся педагогов-пианистов. Рассматривается отличие традиций от штампов в искусстве. Формулируются основные принципы русской фортепианной школы, к числу которых относятся осмысленное и предельно внимательное отношение к авторскому тексту; искренность и простота как художественная сверхзадача исполнителя; интонационная выразительность как основа ясной музыкальной речи; воспитание самостоятельности, гибкости, критичности мышления ученика; самообновление через сопряжение традиций и новаторства. Обсуждаются педагогические принципы работы выдающихся пианистов над интонацией и ритмом, синтаксисом и художественным образом. Раскрывается понятие «мерности», свойственное русской музыке и русской фортепианной школе.

Ключевые слова: **русская фортепианная школа, фортепианная педагогика, фортепиано, музыкально-исполнительское искусство, художественно-педагогический процесс, пианист-педагог**

Понятие русской фортепианной школы является чрезвычайно широким и ёмким, поскольку вбирает в себя, прежде всего, исторически протяженный путь становления и формирования основных методологических положений, исполнительских и педагогических принципов, выработанных в классах выдающихся композиторов, пианистов и педагогов, чьи имена навсегда вошли в историю мирового пианистического искусства: Антон Григорьевич и Николай Григорьевич Рубинштейны, Петр Ильич Чайковский, Сергей Иванович Танеев, Василий Ильич Сафонов, Николай Сергеевич Зверев, Александр Ильич Зилоти, Сергей Васильевич Рахманинов, Александр Николаевич Скрябин, Константин Николаевич Игумнов, Александр Борисович Гольденвейзер, Генрих Густавович Нейгауз и целая плеяда их выдающихся учеников, пианистов с мировыми именами: С. Фейнберг, Д. Башкиров, Л. Оборин, Т. Николаева, С. Рихтер, Э. Гилельс, С. Нейгауз, Я. Зак и многие другие.

На современном этапе пианистам-исполнителям, исследователям и педагогам необходимо понимать не только то, каковы живые традиции русской фортепианной школы: от общих методологических принципов до конкретных исполнительских приемов, но и те механизмы, которые позволяют сохранять преемственность на протяжении стольких поколений музыкантов, не допуская вырождения в штампы и трафареты.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью анализа, обобщения, систематизации и критического осмысления педагогического опыта, накопленного различными поколениями выдающихся пианистов-педагогов.

Объект исследования: художественно-педагогический процесс в классе фортепиано.

Предмет исследования: методологические принципы русской фортепианной школы.

Цель исследования: сформулировать основные методологические принципы русской фортепианной школы, выявить и проанализировать соотношение традиций и новаторства в русской фортепианной педагогике.

Задачи исследования:

1. Реконструировать «генеалогическое древо» «игумновской» ветви русской фортепианной школы.

2. Выявить и обобщить основные методологические принципы русской фортепианной школы.

3. Проанализировать механизмы самообновления принципов русской фортепианной школы.

Методы исследования:

– *теоретические* (анализ, сравнение, обобщение, дифференциация, синтез, систематизация, классификация, индукция, дедукция, моделирование);

– *эмпирические* (наблюдение, опрос, беседа, интервьюирование, интроспекция, экспертиза).

Научная новизна исследования заключается в определении комплекса основных методологических принципов, формирующих русскую фортепианную школу, в раскрытии диалектического соотношения преемственности и самообновления сформулированных принципов, дифференциации понятий традиции и штампа в фортепианном искусстве.

Теоретическая значимость исследования: реконструировано «генеалогическое древо» «игумновской» ветви русской фортепианной школы; на основе обобщения педагогического опыта выдающихся представителей русской фортепианной школы сформулированы ее основные методологические принципы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов музыкантами-исполнителями и педагогами в классе фортепиано в учреждениях среднего профессионального и высшего образования.

Проблемы, связанные с методологией русской фортепианной школы, обсуждались рядом выдающихся педагогов, пианистов и исследователей музыкально-исполнительского искусства: А.Б. Гольденвейзером [1], Б.Я. Земляным [2], Л.С. Майковской [3], Я.И. Мильштейном [4], Г.Г. Нейгаузом [5], Г.М. Цыпиным [6], О.Ф. Шульпяковым [7].

Генеалогическое древо русской фортепианной школы можно проследить вплоть до Л. Бетховена, у которого учился К. Черни, ставший впоследствии учеником Ф. Листа. Как известно, А.И. Зилоти провел в Веймаре несколько лет, обучаясь у Ф. Листа. Уроки переросли в крепкую дружбу, и в своей дальнейшей творческой деятельности А.И. Зилоти выступал в качестве популяризатора сочинений и педагогических принципов Ф. Листа.

На рис. 1 представлен схематичный фрагмент «генеалогического древа» русской фортепианной школы, связанной с именами К.Н. Игумнова и А.Б. Гольденвейзера, безусловно, не претендующий на полноту охвата педагогических влияний, связанных даже с именами только этих двух представителей русской фортепианной школы. На данном рис. отсутствует ветвь Г.Г. Нейзауза, поскольку его фортепианная школа исторически имеет мало пересечений с линией А. Рубинштейна, П. Чайковского, А. Зилоти. Будучи учеником Леопольда Годовского, Г.Г. Нейгауз вырастил множество выдающихся пианистов: С. Рихтера, Э. Гилельса, Я. Зака, С. Нейгауза, Е. Малинина, В. Крайнева, А. Любимова и других.

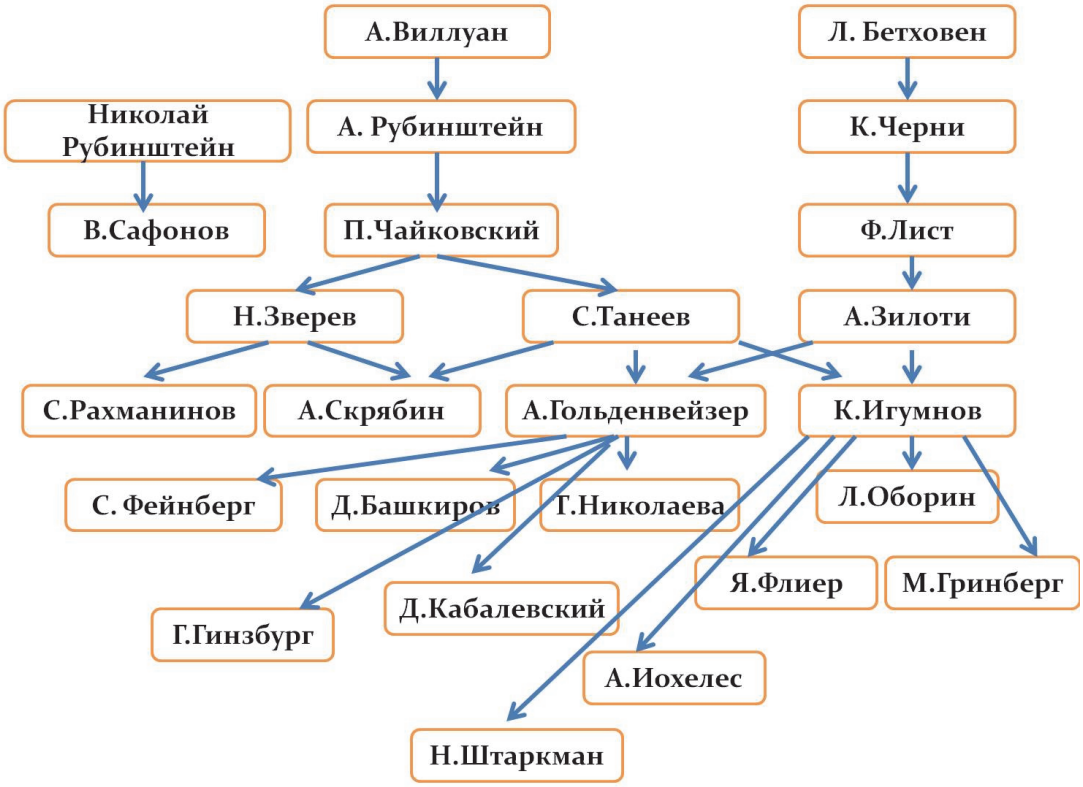


Рис. 1. «Генеалогическое древо» русской фортепианной школы (К.Н. Игумнова и А.Б. Гольденвейзера)

Русская фортепианная школа отличается осмысленностью и высокохудожественным восприятием авторского текста. Что стоит за этими понятиями? Размышляя о точности воспроизведения авторского текста, К.Н. Игумнов указывает на недопустимость так называемой импровизационности в интерпретации музыкального произведения. Другой выдающийся представитель русской фортепианной школы, Г.Г. Нейгауз, позволял себе на сцене отклонения от заранее намеченного исполнительского плана. Тем не менее, давая напутствие ученикам в своей работе «Об искусстве фортепианной игры», Генрих Густавович пишет: «Исполнение только тогда может быть хорошим, художественным, когда все бесконечно разнообразные исполнительские средства мы согласуем полностью с сочинением, его смыслом, содержанием, прежде всего с его формальной структурой – архитектоникой, с самой к о м п о з и ц и е й, с тем реальным организованным звуковым материалом, который мы должны «исполнительски обработать» [5, с. 43].

Понятие точности исполнения авторского текста уже содержит в себе определенную проблему, поскольку нотный текст представляет некую условную запись переживаний, мыслей и чувств, проникнуть во внутреннюю логику которых можно только благодаря размышлению, сопереживанию и «вчувствованию»: «Проблема текста существует, и играть по автору не так уж просто. Тем более что многие искажения подлинного текста стали уже традиционными и бороться с ними нелегко» [4, с. 309]. О необходимости осмысленного подхода к тексту с самого начала работы свидетельствуют и следующие слова К.Н. Игумнова: «Нельзя просто заучивать текст произведения: следует прежде всего хорошо разобраться в нем» [4, с. 309].

С другой стороны, если бы была возможна абсолютно точная фиксация музыкального содержания в нотных символах, вероятно, искусство музыкальной интерпретации перестало бы существовать. Именно неоднозначность понимания музыкального текста порождает герменевтическое поле возможных вариантов интерпретации. Большинство выдающихся представителей русской фортепианной школы обращают внимание не только на авторские указания, но и на смысл, который за ними стоит, почему автор ставит forte или piano, accelerando или ritenuto, то или иное обозначение темпа, фразировки, артикуляции, педализации, и какова степень проявления, художественная мера, пропорция, характер данных ремарок с учетом драматургии исполняемого произведения, соотношения его целого и частей. Сверхзадачей интерпретатора при этом можно считать искренность и простоту исполнения, к которой всегда стремится художник, поскольку, по словам Г.В. Свиридова, «внутренний мир его сложен».

Подобное исследовательское, непредвзятое отношение к изучаемому тексту неизбежно приводит к формированию самостоятельности, критичности, гибкости музыкального мышления пианиста, что также является неотъемлемой чертой русской фортепианной школы: «Надо избегать инерции в педагогической работе. Разрешать ученику проявлять свое, изобретать, выдумывать, искать. Искать в произведении постоянное ощущение напряжения, уметь его слышать и выстраивать, создавать его. Ведь каждый исполнитель должен обращаться к собственному воображению, к собственной восприимчивости, а не прибегать к готовой интерпретации» [2, с. 22].

Воспитание такой самостоятельности мышления ученика является сложнейшей и актуальнейшей задачей не только музыкальной педагогики, но и всей системы отечественного образования. Для того чтобы вскрывать смыслы, стоящие за нотными знаками, необходимо владеть богатой и разнообразной палитрой переживаний, представлений и ощущений внемузыкальных, но зачастую составляющих эмоциональное содержание звуковых образов: «Надо вовлечь ученика в творческий процесс. Прибегать к методу образно-поэтических сравнений, метких характеристик, чтобы пробудить художественную фантазию ученика, помочь ему проявить инициативу в трактовке исполняемого произведения» [2, с. 24]. Этот методологический принцип русской фортепианной школы наилучшим образом соответствует принципам развивающего обучения, выдвинутым Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым и развитым Б.Д. Элькониным, предполагающим такую постановку учебной задачи, которая мотивировала бы обучающихся на исследовательский поиск и преодоление возникающих трудностей: «Предъявляя высокие, справедливые требования к молодежи, надо ставить перед ней трудные задачи, толкать ее на смелый поиск» [2, с. 24].

Чем должен руководствоваться молодой музыкант в своих поисках творческой истины? На что опираться? Выдающиеся представители русской фортепианной школы, такие как К.Н. Игумнов и А.Б. Гольденвейзер, учили, прежде всего, очень внимательному, даже щепетильному изучению авторского текста, исследованию основных закономерностей музыкального языка каждого автора. К.Н. Игумнов особенно пристальное внимание уделял работе над интонацией как основным носителем музыкального смысла: «Я хочу, чтобы музыка была прежде всего живой речью… Я думаю, что всякое музыкальное исполнение есть связный живой рассказ, интересный, развивающийся, в котором все звенья связаны друг с другом, все контрасты закономерны» [4, с. 312]. Звуковысотная, интервальная природа интонации предполагает «осмысление звучаний, уже сложившихся в систему точно зафиксированных памятью звукоотношений: тонов и тональностей» [2, с. 41], – процесс, который в фортепианном искусстве невозможен без определенной двигательной и осязательной активности, поскольку, согласно концепции И.М. Сеченова, «всякая телесная экспрессия зародилась под натиском смысла». Мысль великого русского физиолога порождает ряд выводов в отношении искусства игры на фортепиано. Прежде всего, это вывод о том, что за каждым движением пианиста должен стоять определенный смысл [8]. Целесообразность того или иного движения должна быть осознана исполнителем не только как неотъемлемая часть школы игры на инструменте, но и как выразительное средство. И вариантов движений в арсенале пианиста должно быть огромное множество,

как и самих способов интонирования. Механическая, бессодержательная игра на фортепиано вряд ли может рассматриваться как явление искусства. По мнению выдающихся представителей русской фортепианной школы, именно интонирование в музыке передает самые глубокие душевные движения и переживания. Без понимания синтаксиса, логики интонационного построения крупных частей текста, предложений и «дыхания» фраз также невозможно содержательное исполнение. «Знаки препинания» между отдельными фразами, которые К.Н. Игумнов часто показывал своим ученикам, являются важнейшей составляющей музыкальной речи. Эту особенность он, вероятно, перенял у А. Зилоти: «Часто он предостерегал нас от того, чтобы не придавать равного значения каждой фразе, каждому звуку. Он считал, что есть фразы более значительные и менее значительные, и поэтому учил непременно соблюдать перспективу в их звучании. По-видимому, это были мысли Листа, а не его личные соображения» [4, с. 39].

Поскольку музыка является искусством «интонируемого смысла» или «обнаруживаемого в интонациях движения», она существует во времени, по выражению Н.К. Метнера, музыка – это и есть время. Отношение представителей русской фортепианной школы к ритму как «строителю» музыкальной формы во времени также имеет ряд характерных особенностей.

Отношение к выбору темпа выдающимися представителями русской фортепианной школы никогда не определялось их техническими возможностями и виртуозностью как таковой. Изумительный метод определения темпа, остроактуальный и по сей день, дает К.Н. Игумнов: «Я придерживаюсь одного старого определения темпа, согласно которому предел скорого темпа – это возможность услыхать реально каждый звук. В этом определении много верного. Если бы пианисты действительно слышали каждый звук, то они, наверное, были бы предохранены от тех головокружительных темпов, которые, к сожалению, стали весьма частыми на концертной эстраде и которые скорее свидетельствуют о художественной несостоятельности исполнителя, чем о его силе» [4, с. 322]. В отношении ускорений, замедлений и rubato К.Н. Игумнов стремился к столь же естественному их проявлению, без резких изменений темпа, как это происходит в живой речи.

Неотъемлемым свойством русской музыки является мерность, о которой неоднократно говорили на своих занятиях ярчайшие представители «игумновской» школы Л.Н. Оборин, А.Г. Севидов. Понятие «мерности» не тождественно «метричности», разница между ними такая же, как между шагом живого человека и стуком метронома. Понятие «мерности» предполагает размеренность, соотношение, плавность, неспешность, колыхание, ощущение ритма в живом движении, масштабность и объемность того, что движется. Мерность не может быть суетливой, в отличие от метричности, которая не учитывает физических характеристик (таких как вес, сопротивление, упругость), присущих движению реальных объектов. Очень важно найти верное движение, не говоря уже о правильном выборе единицы этого движения.

В художественном образе нет мелочей, поскольку все взаимосвязано, изменение одной детали приводит к перестройке целого и наоборот [9]. Поэтому здесь недопустима приблизительность. Искусство – это, прежде всего, точность, продуманность и осмысленность роли каждого звука в драматургии произведения, требующая полной самоотдачи и требовательности к себе: «Для художника важна интеллектуальная активность, способность к решению творческих задач. Творческий процесс неотъемлем от самой личности творца. Творческая личность формируется при решении задач все увеличивающейся трудности» [2, с. 50].

Исследовательский поиск всегда предполагает отсутствие готовых ответов и рецептов, которые недостаточно пытливые ученики иногда хотят получить от педагога. Еще одним важнейшим методологическим принципом русской фортепианной школы является постоянное самообновление, очищение от «шелухи», непрерывная ревизия методов и способов работы над музыкальным материалом. Каждое новое поколение пианистов представляет собой «бритву Оккама» для традиций любой школы. Будут ли они приняты, дадут ли новые всходы в умах, сердцах и руках молодых пианистов – во многом зависит от молодежи. Сумеют ли новые поколения пианистов художественно переосмыслить и дать новую жизнь заветам великих учителей? Для того, чтобы фортепианная школа продолжала жить, «надо, чтобы художник в конечном счете высвободился из плена общепринятых трактовок, сумел по-новому увидеть и обобщить факты и явления» [2, с. 23], поэтому развитие русской фортепианной школы невозможно без эклектичного сочетания традиций и новаторства. Без постоянного творческого обновления, индивидуального поиска актуальных форм выражения, резонирующих вызовам современности, даже самые безупречные подходы, методы и принципы вырождаются в штампы и трафареты. Слепое копирование традиций неизбежно приводит к вырождению школы. Только постоянное эволюционирование заложенных кодов, отбор самых ценных зерен и бережное взращивание молодых всходов может способствовать функционированию любой школы: «Традиция – не набор определенных «приемов игры». Заимствование приема не имеет ничего общего с соблюдением традиции. С традицией восстанавливают связи, чтобы творить новое» [2, с. 39].

Стоит отметить, что организованная таким образом методология русской фортепианной школы удивительным образом оберегает ее лучшие традиции, поскольку далеко не каждый ученик, проходящий обучение в классе даже выдающегося представителя русской фортепианной школы, сам становится таковым. Для того чтобы «перенять» лучшие традиции русской фортепианной школы, даже талантливому ученику нужно приложить недюжинные усилия, проявить волю, настойчивость, вдумчивый подход, самостоятельность мышления. Зато и «добытая» с трудом истина «работает» эффективнее и дольше, способствуя лучшей «помехоустойчивости» [7] в дальнейшей профессиональной деятельности. Нужны постоянное переосмысление, мощная внутренняя перестройка и постоянное совершенствование не только исполнительской техники, но и всего мышления пианиста, приспособления его к уникальным особенностям данного конкретного сочинения и автора: «Тот, кто посвятил себя искусству, должен все время идти вперед. Не идти вперед – значит идти назад» [1, с. 7].

Резюмируя проведенный анализ методологии русской фортепианной школы, можно сформулировать основные ее принципы следующим образом:

– осмысленное и предельно внимательное отношение к авторскому тексту;
– искренность и простота как художественная сверхзадача исполнителя;
– интонационная выразительность как основа ясной музыкальной речи;
– воспитание самостоятельности, гибкости, критичности мышления ученика;
– самообновление через сопряжение традиций и новаторства.

Безусловно, понятие русской фортепианной школы включает и знание определенных способов игры, и комплекс сложнейших профессиональных навыков, но прежде всего – это определенный способ думать о музыке и существовать в ней.

Библиографический список

1. Гольденвейзер А.Б. *Статьи, материалы, воспоминания.* Москва: Советский композитор, 1969.
2. Землянский Б.Я. *О музыкальной педагогике.* Москва: Музыка, 1987.
3. 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.
4. Мильштейн Я.И. *Константин Николаевич Игумнов.* Москва: Музыка, 1975.
5. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры.* Москва: Музыка, 1987.
6. Цыпин Г.М. Музыкальное исполнительство и педагогика (главы из книги). *Вестник МГИМ им. А.Г. Шнитке.* 2018; № 3-4 (3-4): 42–57.
7. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя.* Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
8. Климай Е.В. Проблема музыкального мышления в фортепианной педагогике. *Мир науки, культуры, образования*, 2021. № 1 (86): 171-173.
9. Мансурова А.П., Гао Ф. Исполнительская культура как объект музыкально-педагогического дискурса: категориальный анализ. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 176–179.

References

1. Gol'denvejzer A.B. *Stat'i, materialy, vospominaniya.* Moskva: Sovetskij kompozitor, 1969.
2. Zemlyanskij B.Ya. *O muzykal'noj pedagogike.* Moskva: Muzyka, 1987.
3. 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.
4. Mil'shtejn Ya.I. *Konstantin Nikolaevich Igumnov*. Moskva: Muzyka, 1975.
5. Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry.* Moskva: Muzyka, 1987.
6. Cypin G.M. Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika (glavy iz knigi). *Vestnik MGIM im. A.G. Shnitke*. 2018; № 3-4 (3-4): 42-57.
7. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
8. Klimaj E.V. Problema muzykal'nogo myshleniya v fortepiannoj pedagogike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2021. № 1 (86): 171-173.
9. Mansurova A.P., Gao F. Ispolnitel'skaya kul'tura kak ob`ekt muzykal'no-pedagogicheskogo diskursa: kategorial'nyj analiz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 176-179.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-331-333

Chzhan Shuge, *postgraduate, Music Education Department, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: 2074653597@qq.com*

THE REFLECTION OF NATIONAL PHILOSOPHY IN CHINESE VOCAL PEDAGOGY. The article deals with a problem of preserving national traditions in Chinese vocal pedagogy, which is very relevant for transformation of the modern education system taking place in the country. In this process one of the main tasks is the spiritual growth of personality, which historically was the basis for the formation of national Chinese culture. In this context appeal to the ideas of Chinese philosophy allows identifying their influence on forming the concepts of vocal pedagogy based on national performing traditions and the achievements of European vocal schools. The method of comparative analysis helps to identify similarities and differences in philosophical systems that influenced the formation of vocal education in China. In this context, the vocal techniques of Shen Xiang and his student Jin Tielin are analyzed, in which the ideas of Confucianism and Taoism are clearly manifested. The study showed that Chinese vocal techniques are based on the concepts of the leading philosophical schools, which are associated with the specifics of breathing, sound driving and the expressive side of performance, which is based on the concept of emotional balance (the golden mean "Zhong Yong"). In this sense, the specificity of the Chinese song genre is revealed, the interpretation of which requires inner spirituality, the ability to think and developed vocal technique, which is in line with the ideas of Confucianism and Taoism.

Key words: **Chinese philosophy, vocal pedagogy, voice, music, vocal technique**

Чжан Шугэ, *аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: 2074653597@qq.com*

ОТРАЖЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ ФИЛОСОФИИ В КИТАЙСКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматривается проблема сохранения национальных традиций в китайской вокальной педагогике, которая является весьма актуальной для трансформации современной системы образования, происходящей в стране. В этом процессе одной из основных задач является духовное воспитание личности, которое исторически было основой для формирования национальной китайской культуры. Обращение к идеям традиционной философии в этом контексте позволяет обозначить их влияние на становление концепций вокальной педагогики, основанных на национальных исполнительских традициях и достижений европейских вокальных школ. Предложенный в работе метод компаративистского анализа способствует выявлению сходства и различия в философских системах, которые оказали влияние на становление вокального образования в Китае. В этом контексте анализируются вокальные методики Шэнь Сяна и его ученика Цзинь Телиня, в которых ярко проявляются идеи конфуцианства и даосизма. Как показало исследование, в основе китайских вокальных техник лежат концепции ведущих философских школ, которые связаны со спецификой дыхания, отношением к звуку и художественно-выразительной стороной исполнения, основу которого составляет понятие эмоционального баланса (золотая середина «Чжун юн»). С этой точки зрения выявлена специфика жанра китайской песни, интерпретация которой требует от исполнителя внутренней духовности, мышления и развитий вокальной техники, что соответствует идеям конфуцианства и даосизма.

Ключевые слова: **китайская философия, вокальная педагогика, голос, музыка, вокальная техника**

Современная профессиональная подготовка вокалистов в Китае развивается достаточно динамично. Как известно, вокальное образование в стране в настоящее время представляет собой синтез национальной культуры и достижений в области вокального искусства европейской школы. Такой межкультурный диалог требует поиска новых форм, методов, подходов к обучению, направленных не только на выполнение чисто технических исполнительских задач, но и на расширение общего культурного кругозора, освоение смежных музыкально-образовательных и философско-эстетических программ, связанных с духовными традициями народа, что необходимо для повышения уровня профессионального мастерства и конкурентоспособности национальной вокальной школы на мировом музыкальном рынке.

В процессе развития китайской вокальной школы, начиная с середины прошлого столетия и до настоящего времени, происходит теоретическое осмысление образовательного процесса подготовки вокалистов, но наибольшее число научных исследований посвящено развитию певческих навыков в области так называемого «китайского бельканто» и народного пения, формированию эмоционально-образного мышления, сценического мастерства на основе мануальной техники Мэй Ланьфана и др. Таким образом из процесса вокальной подготовки выбираются отдельные элементы и тщательно прорабатываются с исполнительской и научно-педагогической точек зрения, но философский аспект обучения практически не рассматривается. Основным критерием качественного исполнения вокальной музыки и соответственно первоочередной задачей обучения певца большинство педагогов считают формирование качества и гибкости голоса, которые достигаются определенными техническими приемами, что помогает, по их мнению, в раскрытии содержания произведения, но при этом не учитывается важность философско-эстетической базы, на которой должна формироваться как исполнительская культура вокалиста, так и в целом китайская вокальная школа, имеющая богатые национальные традиции. Отметим, что обозначенная нами проблема практически не нашла всестороннего освещения в научно-педагогических трудах, связанных с формированием исполнительской культуры певцов, что и определило актуальность темы исследования.

Исходя из вышеизложенного, была сформулирована цель исследования: теоретическое обоснование роли традиционной философии в становлении китайской вокальной педагогики.

Задачи исследования:

1. Раскрыть актуальность и проблематику заявленной темы.
2. Установить методологическую основу китайской вокальной педагогики.
3. Выявить основные элементы, раскрывающие специфику китайской вокальной педагогики в ее методологическом контексте.

Новизна исследования заключается в теоретическом обосновании влияния философских идей великих китайских мыслителей на совершенствование вокальной подготовки певцов, что будет способствовать повышению уровня профессионального мастерства исполнителей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные материалы могут использоваться при подготовке вокалистов в вузах Китая, на курсах повышения квалификации, профессиональными певцами, исполняющими китайскую вокальную музыку.

Для обоснования выдвинутых научных положений была изучена литература в области истории философии, вокальной педагогики, сделан анализ, синтез и обобщение основных положений научных работ и философских идей. Используя метод компаративистского анализа, выявлено влияние различных философских школ на развитие вокальной педагогики. Данная проблема в контексте рассматриваемой темы нашла отражение в трудах китайских философов и педагогов: Конфуция, Лао-цзы, Шэнь Сяна, Люй Цзяина У Линьсяна, Ян Бо, Лю И.

Еще в середине XX века известный китайский певец и педагог Шэнь Сян сформулировал базисные принципы подготовки вокалистов: учиться развивать голову (объективно оценивать свои слабые стороны для трансформации в сильные), сердце (эмоции, художественно-образные представления), тело (инструмент человека – голос). Таким образом, была сформирована, говоря современным языком, концепция вокальной педагогики, включающая интеллектуальный компонент, эмоционально-творческий и вокально-технический. Представленные принципы напрямую связаны с самыми мощными философскими идеями конфуцианства и даосизма, которые направлены на воспитание гармонии, духовных качеств и мышления.

Развитие эмоциональной стороны в концепции вокальной педагогики отражает идеи конфуцианства, в основе которых лежит положение, что музыка имеет огромное влияние на человека: серьезная музыка возвышает человека, помогает ему достигнуть гармонии с миром и обществом, а развлекательная – развращает и приносит дисбаланс [1]. Конфуций считал, что образование необходимо начинать с поэзии, затем развивать и совершенствовать его в нормах поведения и завершать музыкой [2, с. 230]. Этими идеями проникнуты и многие камерно-вокальные произведения современных китайских композиторов. Приведем в пример произведение композитора Сюй Чанцзюня «Тишина» для меццо-сопрано и национальных инструментов – альтового Шэна, Люцинь, Гучжэн и ударных. Исследователи отмечают в этой музыке эмоциональные состояния – «наличия» и «отсутствия», «движения и покоя» [3], что связано с одной из ведущих категорий конфуцианства – идеального баланса, изложенного в трактате «Чжун юн» («Учение о середине») [4].

Начиная с эпохи Хань, в Китае возникает противоборство двух философских концепций – конфуцианской и даосской. Философия «дао» (путь) была направлена на мышление человека, поэтому музыка должна вести не к сердцу человека, а его уму. Каждый звук в музыке, согласно философии, имеет определенный космический смысл, который пронизывает всю Вселенную. Само суще-

ствование звука в китайской культуре связано с понятием «дао» («правильный путь») – центральной категорией китайской мысли, силой, находящейся в центре сотворения мира: «Истоки происхождения музыки уходят в древность. Музыка возникла из колебания тонов, восходя к бессмертному Дао. Дао породило небо и землю, небо и земля породили свет и тень, а закономерное чередование света и тени сопровождалось благозвучной мелодией. Государь установил правила музыки, основываясь на принципах гармоничного сочетания звуков. Музыка явилась продуктом гармонии между небом и землей, светом и тенью» [5, с. 21]. На этом положении были основаны многие музыкально-теоретические системы, в которых музыка – это гармония пяти первоэлементов усин, основу которой составляют элементы инь и ян. Пентатоника, состоящая из шкалы ушен, представляла собой модель Вселенной: Земля – 2, Небо – 3, в результате сложения этих чисел возникает гармония Земли и Неба (5): «Познавший музыку приводит в гармонию Небо и Землю...» [6, с. 241]. Обращаясь к концепции вокальной педагогики Шэнь Сяна, можно увидеть, что два компонента – разум и тело (голос) – соответствуют именно идеям даосизма. Таким образом, здесь органично сочетаются идеи конфуцианства и даосизма.

Исторически голосу, вокальной технике в китайской педагогике уделяется особое внимание, так как считается, что нарушения в этой области влекут за собой изменения в стройной системе Мироздания. Первые принципы вокальной педагогики изложены в книге «Юэ цзи» («Записки о музыке»), в которой известный педагог того времени Ший дает следующие рекомендации: «Звукоизвлечение должно быть одновременно прямолинейным и мягким, в соответствии со следующим критерием: все звуки плавно соединяются друг с другом подобно жемчужинам в ожерелье» [5, с. 29]. Автор определяет и важную роль педагога, который должен направлять и контролировать этот процесс. Так, уже в древнем трактате можно увидеть определенные соответствия современным принципам вокальной педагогике.

В X веке появляется трактат («Разнообразные записи Юэ Фу»), в котором содержатся важные рекомендации о технике певческого искусства, в частности дыхания. Все методические наставления непосредственно связаны с философией даосизма, например, указывается, что исток правильного дыхания «ци» находится в даньтяне (нижней части живота), где, как утверждает философская мысль, расположен центр циркуляции космической энергии (Небо – Земля). Поэтому правильный процесс пения способствует развитию души и тела. Здесь следует отметить, что, несмотря на глубину вдоха, китайская певческая практика традиционно работает с меньшим объемом воздуха, нежели итальянская техника бельканто, что связано с определенными эстетическими категориями. Для традиционного китайского пения важна изящность, умеренность, особые тембральные характеристики, которые утрачиваются в результате использования большого объема воздуха, создающего излишнюю мощь в пении. Прекрасные арии Верди или мощные вокальные номера Вагнера, которые строятся на сильном выдохе, никак не вписываются в конфуцианское понятие золотой середины «Чжун юн».

В исторических трактатах можно найти сведения и о различных вокальных техниках, изложенных очень образно в контексте китайской эстетики: «Песня похожа на извилистую дорогу: то высока, то низка, то подъем, то спуски; во время пения задействованы все части речевого аппарата – рот, горло, губы, зубы, язык и др. Певец должен обладать безупречной дикцией, петь легко и гладко, соединяя звук речевой и музыкальный» [7, с. 191]. Если обратиться к современности, то педагог Шэнь Сян объясняет многие принципы вокальной техники, также используя образные метафоры: «Вдох должен быть полностью расслабленным, как будто вы нюхаете цветы»; «Резонансная полость подобна раковине, и мы должны позволить звуку проникнуть в раковину» [8, с. 433]. Педагог Сяолун Лю комментирует этот метод как образно-художественный, когда принципы вокальной техники объясняют через явления, существующие в жизни [8, с. 433].

Ученик Шэнь Сяна Цзинь Телинь является создателем стройной педагогической концепции обучения вокалу, основанной на философском подходе даосизма, в основе которого лежит число 7: 1 – это базис теоретической концепции, 3 – этапы развития вокалиста «естественный – искусственный – научно-естественный», 4 – основные принципы изучения вокальной музыки «научность, национальность, художественность и эпохальность», 7 – элементы, составляющие исполнительскую культуру вокалиста, – «голос, эмоции, язык, стиль, исполнение, подготовка и сценический образ» [9, с. 123].

Важно также отметить, что китайская культура отдает предпочтения голосам высоким, причем в высоком регистре голоса звучат полно, в отличие от западноевропейского понятия фальцета. Китайские исследователи называют такое звучание «легкой функцией тембра», определяют его как изящный и тонкий, что соотносится с теорией Сюн Цзы, продолжателя идей Конфуция. По его мнению, идеальное музыкальное произведение, по мнению Сюн Цзы, сочетает в себе лаконичность и простоту вместе с изысканностью и утонченностью [10], что требует соответствующего звукоизвлечения.

Многие особенности вокальной практики были сформированы характерными языковыми чертами. Если в европейской практике четкость дикции является важной, однако второстепенной по отношению к чистоте интонации и красоте тембра, то китайская культура относится к этому вопросу гораздо серьезнее. Сам язык имеет четыре основных тона, которые отвечают за смысл слов. Одно и то же сочетание звуков может означать разные слова в зависимости от использования тонов. Сами тоны влияют на интонацию произнесения слогов: ровную, восходящую, нисходящую, нисходяще-восходящую. Естественно, такая система не могла не повлиять на особенности исполнения вокальной музыки. Существует определенная вокальная техника пения иероглифа: легкое и полетное начало в высокой позиции, более звонкое в середине (тело иероглифа) с сильной атакой на переднюю часть рта, губы или зубы в зависимости от гласной и четкое, чистое окончание иероглифа [11, с. 160–161].

В этом контексте интересно рассмотреть национальный вокальный жанр – художественную песню. В призме китайской культуры – это осмысление поэтами окружающей жизни во всем ее многообразии: неба и земли, жизни и общества, а также исследование духовного начала в человеке. Можно сказать, что художественная песня в Китае, как и философия, пытается осмыслить бытие и место человека в нем, только пользуясь другими средствами. Художественная песня стала продуктом конденсации и синтеза лучших образцов традиционной философской мысли, народной культуры и высокой поэзии. Отметим также, что опора на чувственный опыт – это историческая традиция китайской вокальной культуры.

Китайские композиторы часто обращаются к древнекитайским текстам, так как в них заложены философско-эстетические идеи, которые важны для мироощущения людей. Еще в древности существовало убеждение, что стихи и музыка несут добро и чистоту. Интересно отметить, что сама поэзия была музыкальной, и стихи назывались поэтическими песнями. Приведем в пример творчество известного китайского композитора Лю Цуна. Его одна из самых известных песен «Любовь к родному городу» достаточна сложна в исполнении: сложный ритмический рисунок, неожиданные переходы из верхнего в нижний регистр, скачки на широкие интервалы (септиму) – все это требует определенной вокальной техники. В то же время утонченный изысканный стиль и смена регистров отсылает нас к идеям конфуцианства: «образ, рожденный в сердце, преобразуется в музыку, которая является частью вселенской гармонии» [12, с. 322] и даосизма (Земля – Небо).

Таким образом, возникает взаимосвязь между философией и вокальной педагогикой, что необходимо учитывать преподавателю вокала для полноценного воспитания своих учеников, ведь без нее невозможно ни понимание контекста произведения, ни правильная его интерпретация исполнителем.

Опора на традиционную философию в настоящее время особенно актуальна, так как в современном китайском образовании наблюдается определенный сдвиг в сторону европейских идей. Возникла опасность забвения собственных, уникальных практик и учений, которые составляют ядро исконно китайского искусства. Из-за глубокой интеграции западной музыкальной культуры в современное китайское общество традиционная музыка испытывает ее влияние, утрачивая ориентацию на традиционные идеи, которые заменяются на рациональность западной мысли. Когнитивная модель пения, в которой доминирует техническая рациональность, проникает в вокальное образование, отдаляет его от мира человеческой жизни, а деятельность по вокальному обучению становится односторонним, механическим процессом передачи знаний. Ведущие педагоги считают, что эта тенденция может пагубно отразиться на традициях вокального образования, поэтому в приоритете должна быть ценность человеческой природы, развитие творческого потенциала, уважение к чувственному опыту, опора на философско-эстетическую базу, строящейся на морали и традициях. Чжан Хэн – философ, ученый, литератор эпохи династии Восточная Хань, развивая концепции Конфуция об образовании, высказал очень важную мысль, которая должна стать основой современной системы китайского образования: «Если история отрезана, а традиции отброшены, тогда нет образования и нет такой вещи, как человеческое существование» [13].

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Вокальные методики ведущих китайских педагогов опираются на идеи традиционной философии. В ходе исследования взаимосвязи философии и процесса воспитания вокалистов была выделена триада: сердце – разум – тело (голос), которая соответствует эмоционально-творческому, интеллектуальному и вокально-техническому компонентам в современной концепции вокальной педагогики. Рассмотрение каждого из представленных элементов в контексте философских идей конфуцианства и даосизма позволило сделать вывод, что только опора на традиционные ценности, заложенные в философских идеях китайских мыслителей, позволит сохранить национальную культуру и создать вокальную школу, не уступающую по своему качеству мировым исполнительским стандартам.

Библиографический список

1. У Ген-Ир. Конфуцианство о роли музыки в обществе. *Вестник МГУКИ.* 2008; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/konfutsianstvo-o-roli-muzyki-v-obschestve
2. Шестаков В.П. *Музыкальная эстетика стран Востока*. Москва: Музыка, 1967.
3. Дай Ю. Отражение традиционной философии в современной музыке Китая. *Наука и мир: Международный научный журнал*. 2015; № 6 (22): 141–142.
4. *Конфуцианский трактат «Чжун юн»: Переводы и исследования* Москва: Восточная литература, 2003.
5. Ян И. *История древней китайской музыки*. Пекин: Народное музыкальное издательство, 1981.

6. Позднеева Л.Д. *Атеисты, материалисты, диалектики Древнего Китая*. Москва: Наука, 1967.
7. Лу С. Китайская народная опера: к вопросу о национальной специфике жанра. *Музыкальное образование и наука.* 2015; № 1 (2). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/konfutsianstvo-o-roli-muzyki-v-obschestve
8. Чжу Т. Методы обучения как основа общей китайской методики обучения вокалу. *Бизнес. Образование. Право.* 2021; № 2 (55): 430–434.
9. Хань Пэн. Особенности вокальной культуры Китая XX столетия: техника бельканто. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2022; № 2 (116): 121–125.
10. Германович А.А. Педагогическое наследие Сюнь-цзы. *Историко-педагогический журнал.* 2017; № 2. Available at: https://cyb erleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-nasledie-syun-tszy
11. Ду С. *Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва.
12. Титаренко М.Л., Кобзев А.И., Лукьянов А.Е. *Духовная культура Китая:* энциклопедия: в 5 т. *Философия*. Москва: Восточная литература, 2006; Т. 1.
13. Цай Ю., Эмих Н.А. Философско-антропологические размышления Конфуция и Мэн-цзы об образовании: компаративистский анализ. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2021; № 12 (114): 93–97.

References

1. U Gen-Ir. Konfucianstvo o roli muzyki v obschestve. *Vestnik MGUKI.* 2008; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/konfutsianstvo-o-roli-muzyki-v-obschestve
2. Shestakov V.P. *Muzykal'naya `estetika stran Vostoka*. Moskva: Muzyka, 1967.
3. Daj Yu. Otrazhenie tradicionnoj filosofii v sovremennoj muzyke Kitaya. *Nauka i mir: Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2015; № 6 (22): 141-142.
4. *Konfucianskij traktat «Chzhun yun»: Perevody i issledovaniya* Moskva: Vostochnaya literatura, 2003.
5. Yan I. *Istoriya drevnej kitajskoj muzyki.* Pekin: Narodnoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1981.
6. Pozdneeva L.D. *Ateisty, materialisty, dialektiki Drevnego Kitaya*. Moskva: Nauka, 1967.
7. Lu S. Kitajskaya narodnaya opera: k voprosu o nacional'noj specifike zhanra. *Muzykal'noe obrazovanie i nauka.* 2015; № 1 (2). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/konfutsianstvo-o-roli-muzyki-v-obschestve
8. Chzhu T. Metody obucheniya kak osnova obschej kitajskoj metodiki obucheniya vokalu. *Biznes. Obrazovanie. Pravo.* 2021; № 2 (55): 430-434.
9. Han' P`en. Osobennosti vokal'noj kul'tury Kitaya XX stoletiya: tehnika bel'kanto. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2022; № 2 (116): 121-125.
10. Germanovich A.A. Pedagogicheskoe nasledie Syun'-czy. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal.* 2017; № 2. Available at: https://cyb erleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-nasledie-syun-tszy
11. Du S. *Formirovanie pevcheskih umenij u vokalistov v vysshih uchebnyh zavedeniyah KNR*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva.
12. Titarenko M.L., Kobzev A.I., Luk'yanov A.E. *Duhovnaya kul'tura Kitaya:* `enciklopediya: v 5 t. *Filosofiya*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2006; T. 1.
13. Caj Yu., `Emih N.A. Filosofsko-antropologicheskie razmyshleniya Konfuciya i M`en-czy ob obrazovanii: komparativistskij analiz. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2021; № 12 (114): 93-97.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-333-335

Jabalameli M., *MA student, Moscow State Institute of Arts (Moscow, Russia), E-mail: marina250165@yandex.ru*
Matveychuk V.P., *Cand. of Art History, Professor, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: matvejchukvasili@mail.ru*

FORMING FOLK AND PROFESSIONAL PERFORMANCE ON THE FLUTE IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF IRANIAN MUSIC PEDAGOGY. The article deals with forming folk and professional flute performance in Iran. The influence on this process of such phenomena as the socio-political events taking place in the country, the development of Iranian musical pedagogy, the performing and pedagogical activities of foreign musicians living in the country are studied. The periodization of the development of musical pedagogy in Iran in accordance with the prevailing chronological trends and their connection with the changes that took place in the cultural, sociopolitical and social life of the country in the 20th century are given. Particular attention is paid to the study of the emergence, development and modern functioning of musical educational institutions in Iran, performing, teaching and research activities of the most prominent representatives of the Iranian flute school. An analysis is given of the methods of teaching to play the flute, as well as textbooks and teaching aids, most actively used in the educational process of Iranian musical educational institutions.

Key words: **Iran, folk and professional flutes, Iranian musical pedagogy, flute performances in Iran**

М. Джабаламели, *магистрант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: maral.jbl1994@gmail.com*
В.П. Матвейчук, *канд. искусствоведения, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: matvejchukvasili@mail.ru*

СТАНОВЛЕНИЕ НАРОДНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА ФЛЕЙТЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИРАНСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматривается становление народного и профессионального исполнительства на флейте в Иране. Исследуется влияние на этот процесс таких явлений, как происходившие в стране общественно-политические события, развитие иранской музыкальной педагогики, исполнительская и педагогическая деятельность проживавших в стране зарубежных музыкантов. Дана периодизация развития музыкальной педагогики в Иране в соответствии с господствующими хронологическими тенденциями и их связь с изменениями, происходившими в культурной, социополитической и общественной жизни страны в XX веке. Особое внимание уделено изучению возникновения, развития и современного функционирования музыкальных учебных заведений в Иране; исполнительской, педагогической и исследовательской деятельности наиболее видных представителей иранской флейтовой школы. Дается анализ методик обучения игре на флейте, а также учебников и учебных пособий, наиболее активно используемых в учебном процессе иранских музыкальных учебных заведений.

Ключевые слова: **Иран, народные и профессиональные флейты, иранская музыкальная педагогика, исполнительства на флейте в Иране**

Развитие музыкальной (в том числе флейтовой) педагогики, несмотря на ее продолжительную и богатую историю, в Иране пока еще очень мало исследовано. В русскоязычном сегменте эта тема пока не рассматривалась вообще, что подтверждает актуальность рассматриваемой нами проблемы.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование исторического пути и специфики развития иранской флейтовой педагогики (академической и народной традиции).

Задачи исследования:

1. Определить актуальность и перспективы заявленной проблематики.
2. Установить периодизацию (этапы, вехи) развития иранской флейтовой педагогики (академическая /профессиональная/ и народная традиции).
3. Выявить специфику развития профессиональной и народной флейтовой исполнительской школы в Иране.

Теоретическая значимость состоит в том, что в статье определен понятийно-терминологический аппарат исследования, Установлена периодизация (этапы, вехи) развития иранской педагогики в классе народной и профессиональной флейты. Выявлена специфика этого процесса.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные итоговые материалы и выводы могут быть использованы в практике обучения в классе народной и профессиональной флейты, а также в ракурсе дисциплин по истории иранской педагогики музыкального образования, музыкального исполнительства на флейте.

Традиционная народная инструментальная музыка в Иране имеет древнейшую историю, насчитывающую более 5 000 лет. Древние иранские духовые инструменты, в том числе и деревянные флейты, использовались в традиционных церемониях и для музыкальной терапии. Обучение игре на них велось устным способом [1].

Начало вестернизации системы образования Ирана было положено известным политиком и реформатором Амиром Кабиром (1807–1852) [подробнее см. 2]. Наиболее значительное влияние на модернизацию иранского музыкального образования оказали французские музыканты. В 1856 г. много французских консультантов было отправлено в Тегеран, чтобы предпринять модернизацию иранской армии. Среди этих консультантов были два музыканта – Бускет (Bousquet) и его помощник Роуиллон (Rouillon). Они начали обучать иранских студентов исполнению западноевропейской музыки, готовя их к игре в создаваемом марширующем духовом оркестре, предназначаемом для музыкального сопровождения проводимых при дворе иранского шаха официальных церемоний. Важно отметить, что все учебники по преподаваемым дисциплинам (гармонии, инструментовке, теории музыки и др.) были привезены из Франции и позже переведены на фарси. Тем не менее Бускет и Роуиллон не были успешными в обучении студентов и не могли удовлетворить желание Насер ад-Дин Шаха иметь марширующий оркестр западного стиля.

Наиболее значимым для становления иранского музыкального образования стал приезд в Иран французского учителя музыки, выпускника Парижской консерватории Альфреда Жана Батиста Лемера (1842–1909) [3], посланного в Тегеран французским правительством в качестве музыкального директора придворной музыки иранского шаха. Для подготовки музыкантов в придворный оркестр Ж.Б. Лемером была создана музыкальная школа. Разработанный им учебный план, состоящий из восьми уровней и предполагавший восьмилетний цикл обучения, основывался на программе военно-музыкальной школы в Париже. Ж.Б. Лемер был единственный учитель в этой музыкальной школе и преподавал все предметы, включая сольфеджио, гармонию, контрапункт, фортепиано и обучение игре на медных и деревянных духовых инструментах. Позже в школе проводили занятия ученики Ж.Б. Лемера: Колэм-Реза Сэлаар-э Мо'эззез (Минбэшиэн) и его сын Нэсролла Минбэшиэн, а также Солтэн Хоссейн Хан (Ханга-фарин) [4].

Ученики Лемера нередко выступали солистами на придворных концертах. Так, на одном из таких концертов выступил капитан Мирза Хусейн, исполнивший на малой флейте «Султан-польку» Д'Альбре. После церемонии вручения дипломов студенты музыкальной школы зачислялись в армию на чиновничьи должности [5].

Таким образом, начало профессиональной подготовки флейтистов было положено в 1856 году. После смерти Ж.Б. Лемера в 1909 г. иранское правительство не нанимало больше иностранных музыкантов, и музыкальная школа была закрыта. Но через небольшой период обучение на духовых инструментах было введено в открывшихся в стране музыкально-учебных заведениях. А среди преподавателей последующих поколений были многие из учеников Ж.Б. Лемера.

Ж.Б. Лемера считают самым влиятельным педагогом в современном иранском музыкальном образовании. Его продуктивная музыкальная и педагогическая деятельность в Тегеране продолжалась более сорока лет. Музыкальные усилия Ж.Б. Лемера охватывали различные области, включая обучение, репетицию, управление и содержание учебного процесса, руководство оркестровыми и ансамблевыми коллективами, формирование и популяризация в Иране западных обучающих методик. По мнению известного иранского флейтиста и ученого Арьи Бэстэнинежада, «его (Лемера) метод музыкального обучения и практики исполнения стал стандартной моделью и определял основные критерии измерения музыкальной компетентности и эстетического суждения для музыкантов последующих поколений» [6, с. 5].

Арья Бэстэнинежад выделяет в развитии педагогики музыкальной культуры Ирана 20-го столетия пять хронологических тенденций: национализм, модернизм, консерватизм, неотрадиционализм (ширин-нэвэзи) и стремление к возрождению традиции. Хронологический порядок педагогических тенденций связан с культурными и социополитическими событиями в течение двадцатого века. Появление этих тенденций было тесно сопряжено с происходившими изменениями в общественной жизни страны, такими как конституционная революция 1905 г., Исламская революция 1979 г. и война с Ираком в 1980 году. Большая часть немногочисленных научных исследований, имеющих отношение к иранскому музыкальному образованию, обычно концентрируется на определенном промежутке времени, таком как эра Пехлеви (1925–1979), и не устанавливает педагогические связи между ключевыми историческими событиями и их воздействием на текущие события в Иране, что не дает возможности воссоздания картины всестороннего развития иранской инструментальной музыкальной педагогики [6].

После революции 1905 г. в Иране возникло движение *антивестернизации* и *национализма*. В музыкальной области одним из ярких представителей традиционалистов стал иранский лирик, музыкант и поэт Ареф Гацвини (1882–1934), написавший много прореволюционных и политических песен, которые в основном способствовали формированию политико-патриотического таснифа – вокально-инструментального жанра классической персидской музыки, использующего регулярный метр, считающегося персидским эквивалентом баллад и представляющего собой авторскую песню для сольного певца в сопровождении инструментального ансамбля. Тасниф процветал и стал ведущим популярным националистическим жанром того периода. Иранская народная флейта *най* – один из наиболее применявшихся инструментов для сопровождения *тасниф* [7]. Важным результатов деятельности националистов стало устранение разрыва между придворными музыкантами и обществом.

Модернизм. В начале двадцатого века преобразование иранского устного музыкального творчества в соответствии с западным обучающим стилем совпало с культурными, социальными и политическими изменениями в обществе. Во время Конституционной революции 1905 г. в стране начинает свою деятельность общественное движение, поставившее перед собой задачу познакомить Иран с западной цивилизацией через интеллектуалов, обученных в основном в Европе и Соединенных Штатах Америки (США). Иранский музыкант Али-Накий Вазири рассматривал иранскую классическую музыку как устаревшую и старомодную традицию, несовместимую с быстрым темпом вестернизации в двадцатом веке. Методы обучения классической иранской музыке тоже считались ненаучными, примитивными и неграмотными. Музыку предлагалось осваивать по европейскому образцу – по нотной записи и расшифровке мелодий, через обеспечение легкого доступа к нотам, распространённость устройств звукозаписи и организацию общественных концертов, что впоследствии дало беспрецедентный толчок в оживлении музыкальной жизни по сравнению с традиционными собраниями в частных домах [6].

Во время правления шаха Пэхлеви (1925–1979) в связи с тем, что Иран стал более стабильным и богатым в экономическом плане, возросли и возможности для музыкального развития страны; характерным становится стилистическое разнообразие исполняемой музыки, по радио и телевидение свободно демонстрировалась музыка самых разнообразных жанров, шах Ирана активно поддерживал развитие культуры и искусства, в том числе и музыкального. Этот период по праву считается золотым временем в музыке Ирана: наряду с классической и народной музыкой широкое распространение получили поп-музыка, джаз и даже рок. Народная и классическая флейты активно используются в музыке самых разнообразных жанров, обучение игре на флейте осуществлялось не только в военных оркестрах, но и в музыкальных школах разных городов Ирана.

В отличие от идей Вазири и его последователей, была *консервативная группа музыкантов*, которые изучали, преподавали и исполняли иранскую классическую музыку только посредством устно-слухового метода. Консервативные музыканты рассматривали западный письменный стиль как большую угрозу иранской музыкальной традиции.

До 1945 г. и иранские, и западные учебные музыкальные программы реализовывались в Консерватории музыки, хотя основу обучения там составляла все же западная музыка. В 1945 г. по инициативе иранского музыканта Рухоллаха Халеги было создано Общество национальной музыки, а в 1949 г. – фонд Национальной музыкальной консерватории. Это учреждение до конца 1960-х годов проводило обучение игре на классических иранских инструментах на основе западной музыкальной теории и системы нотной записи. Таким образом, Консерватория музыки осталась главным учреждением для обучения западной музыке, в то время как Национальная музыкальная консерватория специализировалась на иранской классической музыке.

Введение зарубежными музыкантами, а также иранскими модернистами, позже – иранскими университетами в середине 1950-х годов привязки обучения иранских студентов-музыкантов к западной системе музыкального образования привело к критическим изменениям в иранской музыкальной педагогике и взаимосвязям между господствующими педагогическими тенденциями. С одной страны, было стремление освоить европейскую музыкальную культуру, особенно французскую и австрийскую, но от этого страдала традиционная классическая иранская музыка, что вызывало негативную реакцию ряда иранских музыкантов, называвшихся *традиционалистами* [8].

Иранское движение романтизма возникло и развивалось в основном как антипод иранскому национализму. В музыкальной сфере оно было представлено и распространено, прежде всего, среди музыкантов, получивших музыкальное образование в музыкально-учебных заведениях Западной Европы. Иранский романтизм, находившийся под большим влиянием французских романистов и артистов, был далее развит иранскими модернистами, которые также были обучены во Франции и вдохновлены ее музыкальной культурой. В первые десятилетия XX в. возрождению культурных и исторических ценностей предысламского Ирана сильно покровительствовал новый правитель Реза Шах. Он был ведущим модернистом и рассматривал себя наследником правителей древнего Ирана, поэтому ему казалось уместным возвратить страну к ее оригинальному названию Иран вместо Персии, что, в конечном итоге, и было утверждено им в 1934 году.

Важным аспектом отношения иранских романтиков, проявленного к литературе и искусству, был разожженный ими интерес к великолепию древнего Ирана. Возрождение интереса к иранской литературе и истории нашло отражение и в музыкальной культуре. Так, Вазири и его ученики полагали, что иранская музыка сильно пострадала после арабского завоевания (633–644 гг.) из-за ислама, введшего религиозные ограничения. По утверждению Визари, "даже лад и характер иранской музыки изменились после исламского завоевания... музыки обычно избегали в (постисламской) иранской культуре, прежде всего, благодаря власти духовенства" [цит. по: 6, с. 7]. Таким образом, иранский романтизм, по образному выражению А. Бэстэнинежада, «проиллюстрировал страсть и предпочтение своего рода романтичному национализму, филантропическому отношению и атеизму, соединенную с ностальгией по древней Персии, а не мистике или либерализму» [6, с. 7].

Неотрадиционализм (или *Ширин-нэвэзи*)**.** В середине 1950-х г. под покровительством Национального иранского радио и телевидения возник новый жанр

иранской классической музыки. Эта музыкальная господствующая тенденция, которая иногда описывается как неотрадиционализм, обычно известна как ширин-нэвззи (означает: сладкое/приятное исполнение). Этот стиль исполняется в иранском ладу, который на персидском называется «дастгах». *Ширин-нэвззи* появился в качестве поворотного момента в формировании беспрецедентного отношения к понятию звучности в иранской классической музыке. Это новое тональное качество, которое произошло больше в инструментальном исполнительстве, чем в вокальной музыке, в частности – при игре на таких народных духовых иранских инструментах, как *нэй* и *нейлабак*. *Ширин-нэвззи* создал новые перспективы для многих иранских музыкальных учеников, ознакомив их с понятием звучности в иранской классической музыке, что особенно ярко проявляется в чистой и круглой звучности *нэй* в игре известного иранского исполнителя Хассана Кассаи.

В 1965 г. был открыт музыкальный отдел в Университете Тегерана. Здесь впервые в истории иранского музыкального образования обучение иранской и западной музыке осуществляется педагогами с учеными степенями. Подобным педагогическим составом располагает и Колледж искусств Тегеранского университета, являющегося одним из главных музыкальных центров в Иране. Здесь в настоящее время класс флейты ведет выпускница Гарвардского университета профессор Азин Мовахед.

Одним из наиболее ярких преподавателей по классу флейты, успешно совмещающий педагогическую и научно-исследовательскую деятельность, является Арья (Али) Бэстэнинежад. Он родился в Ширазе (Иран) и учился игре на *ней* у иранских мастеров-учителей. После получения степеней бакалавра в области музыкального исполнительства на *ней* и магистра музыки в исполнительстве на западной классической флейте в Тегеранском университете искусств Арья защитил докторскую диссертацию по музыкальному образованию в университете Монаш в 2009 году. До недавнего времени Арья преподавал в Тегеранском университете искусств и в Консерватории музыки. Он проводил занятия по сольфеджио, основам музыкального исполнительства и чтению нот с листа на основе метода Лотфа; вел классы *нея* (персидская флейта), *флейты и* ансамбля. В настоящее время Арья занимается исследовательской работой в областях музыкальной педагогики, композиции и исполнительства. В исследованиях им уделяется внимание истории и современным проблемам иранской педагогики, в том числе флейтовой методике.

Стремление к возрождению традиции. После исламской революции в Иране в 1979 г., к сожалению, были введены ограничения на деятельность в стране учебных заведений, активно проводилась политика, направленная на уничтожение культурных и музыкальных центров. С тех пор исламское государство не оказывает никакой поддержки обучению и исполнению музыки. Музыкальное образование было ограничено частными классами и школами. В настоящее время обучение в консерватории в Тегеране и на музыкальных отделениях в школах и вузах поддерживается только самими профессорами и педагогами.

С середины 1990-х годов отмечается поиск национального самосознания, высокий приоритет в распространении иранской классической музыки. Вместе с тем активно развиваются и другие музыкальные жанры и направления, в том числе и ориентированные на западную стилистику. После 1995 г. была восстановлена атмосфера, при которой можно обучать исполнению всех типов и стилей музыки, включая западный рок и поп-музыку, региональную национальную музыку и сочинения современных иранских композиторов, пишущих в западноевропейской стилистике.

Значительным разнообразием и богатством отличается современное иранское флейтовое исполнительство. Флейта стала регулярно звучать в концертах симфонических оркестров и классических ансамблей, в сольных выступлениях иранских музыкантов. Примечателен тот факт, что в настоящее время в Иране флейта более популярна у композиторов и исполнителей эстрадной и популярной музыки. Такие народные свистящие инструменты, как *нэй, нейлабак* и *сорна,* преподаются в государственных музыкальных учебных заведениях и частных музыкальных школах, активно применяются в народных ансамблях и народных оркестрах, в сольных вступлениях артистов на различных мероприятии и традиционных церемониях Ирана.

В настоящее время обучение на флейте продолжается в разных учебных заведениях, как в государственных музыкальных школах, в школах искусств и колледжах искусств (большинство из которых находятся в столице Ирана Тегеране и в г. Исфахан), так и в частных музыкальных школах (которых гораздо больше, и они имеются всех городах), в университете Тегерана (там преподает выпускница Гарвардского университета по классу флейты, иранский музыкант, исследователь и профессор Азин Мовахед) [9], в Тегеранском институте искусств, а также в Тегеранской консерватории. Недавно в столице Ирана Тегеране созданы Дом флейты Ирана (Iran Flute Home) и Общество флейты Ирана (Iran Flute Society), которые организуют концерты, проводят семинары, мастер-классы и другие мероприятия, связанные с обучением и игрой на флейте, как для взрослых, так и для детей. Также эта организация ежегодно проводит флейтовые конкурсы для разных возрастных категорий [10].

Методики обучения игре на флейте в Иране представляют собой синтез западноевропейских (чаще французских) и американских традиций в сочетании с иранской педагогической практикой. Преподавание игры на флейте в Иране производится по достаточно разнообразным методикам. В приоритете французские и американские учебные пособия. В начальный период обучения игре на флейте, к примеру, чаще всего используется учебник «A Tune A Day» американских авторов Paul Herfurth и Hugh M. Struart. Пользуются популярностью методики таких авторов, как Марсель Моиз (французский флейтист и педагог), Поль Таффанель (французский флейтист, педагог и дирижер), Филипп Гоберт (французский флейтист, композитор и дирижер), Тревор Вей (английский флейтист и педагог) и т. д. Из сборников этюдов педагогами в Иране отдается предпочтение учебным пособиям Андерсена Карла Иоахима и Роберта Нила Кавалли.

Помимо распространения и развития классической современной флейты в Иране иранская музыка продвинулась вперед в обучении игры на традиционных и народных свистящих и лабиальных духовых инструментах. Профессиональными иранскими музыкантами были созданы учебники и методики для обучения игре на народных иранских флейтах, а также осуществлена нотная запись всех устных иранских произведений для профессиональных и народных флейт.

Библиографический список

1. *История иранской музыки от древних времен до исламской революции. История музыки Ирана.* Available at: *https://iranmusicology.com/the-history-of-persian-traditional-music/*
2. Джабаламели М., Матвейчук В.П. Исполнительские и педагогические традиции игры на флейте в Иране. *Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства*: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Москва: МГИК, 2022: 87–95.
3. МесьеЛемер. *ДарьюшШахбази*. Available at: https://www.darioush-shahbazi.com/articles/%D9%85%D9%88%D8%B3%DB%8C%D9%88-%D9%84%D9%88%D9%85%D8%B1
4. Лемер Альфред Жан Батист. *Словари и энциклопедии на Академике*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1005307
5. Адвиэль В. *Музыка у персов в 1885 г.* Париж, б/г.
6. Бэстэнинежад А. Исторический обзор иранской музыкальной педагогики (1905–2014). *Австралийский журнал музыкального образования*. 2014; № 2: 5–22.
7. Джабаламели М., Матвейчук В.П. Иранские народные духовые инструменты: история, современное применение, исполнители. *Актуальные вопросы в области духового исполнительского искусства*: сборник статей. Москва: МГИК, 2021: 157–173.
8. Фатеми С. *Влияние западной музыки на развитие музыкального искусства в Иране в эпоху Каджаров*. Тегеран, 2014. Available at: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://jfadram.ut.ac.ir/article_51688_957d9908bafaf27ee6f5b5dc7f591d76.pdf&ved=2ahUKEwi1nIaNl7f4AhUSi8MKHQP0DEYQFnoECAMQAQ&usg=AOvVaw2fPyaGglIntW9-9iGbSyVH
9. Биография Азин Мовахед. *Флейтовая ассоциация Ирана*. Available at: https://iranflutehome.com/flute-players/iranian-flutist/azin-movahed-profile/
10. О доме флейты. *Иранский флейтовый дом*. Available at: https://iranflutehome.com/

References

1. Istoriya *iranskoj muzyki ot drevnih vremen do islamskoj revolyucii. Istoriya muzyki Irana.* Available at: https://iranmusicology.com/the-history-of-persian-traditional-music/
2. Dzhabalameli M., Matvejchuk V.P. Ispolnitel'skie i pedagogicheskie tradicii igry na flejte v Irane. *Sovremennye problemy sol'nogo i orkestrovogo duhovogo ispolnitel'skogo iskusstva*: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGIK, 2022: 87-95.
3. Mes'e Lemer. *Dar'yush Shahbazi*. Available at: https://www.darioush-shahbazi.com/articles/%D9%85%D9%88%D8%B3%DB%8C%D9%88-%D9%84%D9%88%D9%85%D8%B1
4. Lemer Al'fred Zhan Batist. *Slovari i `enciklopedii na Akademike*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1005307
5. Advi`el' V. *Muzyka u persov v 1885 g.* Parizh, b/g.
6. B`est`eninezhad A. Istoricheskij obzor iranskoj muzykal'noj pedagogiki (1905-2014). *Avstralijskij zhurnal muzykal'nogo obrazovaniya*. 2014; № 2: 5-22.
7. Dzhabalameli M., Matvejchuk V.P. Iranskie narodnye duhovye instrumenty: istoriya, sovremennoe primenenie, ispolniteli. *Aktual'nye voprosy v oblasti duhovogo ispolnitel'skogo iskusstva*: sbornik statej. Moskva: MGIK, 2021: 157-173.
8. Fatemi S. *Vliyanie zapadnoj muzyki na razvitie muzykal'nogo iskusstva v Irane v `epohu Kadzharov*. Tegeran, 2014. Available at: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://jfadram.ut.ac.ir/article_51688_957d9908bafaf27ee6f5b5dc7f591d76.pdf&ved=2ahUKEwi1nIaNl7f4AhUSi8MKHQP0DEYQFnoECAMQAQ&usg=AOvVaw2fPyaGglIntW9-9iGbSyVH
9. Biografiya Azin Movahed. *Flejtovaya associaciya Irana*. Available at: https://iranflutehome.com/flute-players/iranian-flutist/azin-movahed-profile/
10. O dome flejty. *Iranskij flejtovyj dom*. Available at: https://iranflutehome.com/

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-336-339

***Ivanov V.D.**, Doctor of Art History, Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: saks-ivd@mail.ru*
***Wang Xudong,** postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: 1148263816@qq.com*

DEVELOPMENT OF A CULTURE OF INTONATION AMONG CHINESE WIND STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A RUSSIAN MUSICAL UNIVERSITY. The article deals with a problem of adaptation of Chinese brass students of the bachelor's degree level to the learning process in a Russian musical university. The peculiarity of pre-university performing training of Chinese musicians and the factors of identifying their shortcomings in the field of technical and semantic organization of the game are analyzed. It is established that these factors give rise to problem situations that must be consistently eliminated during the adaptation period of their musical and educational activities. The purpose of the study is to conduct a holistic analysis of the process of development of the culture of intonation through the prism of the performing process of the wind musician and in the context of the proposed functional model. The subject of the analysis is the methods of general tuning of the wind instrument and ways to maintain a stable intonation during the game. The novelty of the article is due to the concept of the development of the culture of intonation, previously unrecorded science. Attention is paid to the issue of finding an individual sound color as a valuable intonation and expressive means. The definition of the concept of "culture of intonation" is also outlined. The material of this article will be a starting point for the search for new solutions in the field of vocational training in general and particularly for pedagogical support of Chinese wind musicians.

Key words: **student, wind instrument player, functional model, skills of performance, pedagogical process in teaching music performance, culture of intonation, correction of sound, timbre**

***В.Д. Иванов,** д-р искусствоведения, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: saks-ivd@mail.ru*
***Ван Сюйдун**, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 1148263816@qq.com*

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНТОНИРОВАНИЯ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ДУХОВИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема адаптации китайских студентов-духовиков уровня бакалавриата к процессу обучения в российском музыкальном вузе. Анализируются особенности довузовской исполнительской подготовки китайских музыкантов и факторы выявления у них недостатков в сфере технико-смысловой организации игры. Устанавливается, что эти факторы порождают проблемные ситуации, которые необходимо последовательно устранять в адаптационный период их музыкально-учебной деятельности. Цель исследования – провести целостный анализ процесса развития культуры интонирования сквозь призму исполнительского процесса музыканта-духовика и в контексте предложенной функциональной модели. Предмет анализа – методы общей настройки духового инструмента и способы поддержания во время игры устойчивой интонации. Новизна статьи обусловлена концепцией развития культуры интонирования, ранее не зафиксированной наукой. Уделяется внимание вопросу поиска индивидуального звукового колорита как ценного интонационно-выразительного средства. Также излагается дефиниция понятия «культура интонирования». Материал данной статьи станет исходным для поиска новых решений в сфере профессиональной подготовки в целом и педагогического сопровождения китайских музыкантов-духовиков в частности.

Ключевые слова: **студент-духовик, функциональная модель, исполнительство, музыкально-педагогический процесс, музыкально-учебная деятельность, культура интонирования, общая настройка, корректировка звука, тембр**

Сегодня представляется актуальным рассмотреть одну из важных проблем, возникшую в сфере учебно-творческой деятельности китайских студентов-духовиков в условиях российского музыкального вуза, каковой является развитие культуры музыкально-художественного интонирования. Данная проблема ещё не получила своего научного осмысления. В связи с этим встает вопрос о цели исследования. Она заключается в теоретико-методологическом анализе данного процесса в контексте функционирования исполнительского процесса музыканта-духовика. Благодаря выделению цели становится возможным установление объекта и предмета анализа. Объектом исследования является процесс профессионального обучения китайских музыкантов-духовиков в условиях российского музыкального вуза. Предмет исследования направлен на познание сферы педагогического сопровождения с целью развития культуры интонирования как важного исполнительского качества музыканта-духовика. Новизна исследования имеет как уровень конкретизации, который определяется новым уточнением частных вопросов обучения китайских студентов-духовиков в условиях вуза, так и уровень дополнения, свидетельствующий о том, что новое знание расширяет известные теоретические положения и взгляды, но с выявлением новых сторон музыкально-педагогической теории и духовой исполнительской практики.

Профессиональная подготовка новой генерации исполнителей на духовых инструментах как в России, так и в Китае строится на основе исторически обоснованных музыкально-художественных традиций, творческой преемственности, достижений национальных исполнительских и музыкально-педагогических школ. Сегодня российские и китайские музыкальные учреждения высшего профессионального образования обладают значительными ресурсами для осуществления воспитания музыкантов всех духовых специальностей, исходя из требований государственных образовательных стандартов, национальных законов и сложившейся образовательной парадигмы. Как развивать и полноценно реализовывать духовно-творческий потенциал обучающихся исполнителей на духовых инструментах, должна ответить наука, сообщество ученых.

Практическая значимость исследования: итоговый материал, выводы и рекомендации могут найти применение в практике музыкально-образовательной деятельности при осуществлении исполнительских специализаций сузов и вузов России и Китая.

Вузовский период обучения китайских музыкантов-духовиков закладывает основу формирования у них ценностной музыкально-педагогической и исполнительской ориентации, профессиональных компетенций. Эта ориентация зафиксирована, в частности, в меморандуме «О реализации плана действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере» (2012 г.). В нем красной нитью проходит тезис о том, чтобы «всемерно способствовать укреплению и развитию сотрудничества в совместной подготовке специалистов по программам высшего и послевузовского профессионального образования; шире использовать накопленный положительный опыт в сфере подготовки национальных кадров для страны-партнера; осуществлять внедрение в учебный процесс передовых методов и современных технологий; поощрять стремление молодежи своих стран обучаться в учебных заведениях государства-партнера» [1, с. 707].

Сегодня у китайской творческой молодежи становится престижным получить профессию музыканта в стенах российских музыкальных учебных заведениях, многие из которых имеют высокий международный рейтинг. Их мотивация направлена не только на овладение искусством игры на том или ином музыкальном инструменте, исполнительским мастерством, но и на изучение русского языка, расширение мировоззрения, музыкального кругозора, а также на восприятие художественно-эстетических ценностей российской культуры, богатого духовного опыта российских педагогов и музыкантов. В то же время, согласно «Конвенции о культурном разнообразии и национальной позиции Китая» (2017), китайская молодежь придерживается принципов, сформулированных как «уважение и признание ценности иностранной музыкальной культуры, что одновременно не означает недооценку собственной музыкальной культуры Китая; необходимо сохранять все великие музыкальные традиции и шедевры, созданные китайским народом в разные эпохи, а также глубоко понимать смысл музыкального языка других национальных культур и феномена западной культуры» [2, с. 165].

Надо сказать, что предпрофессиональная исполнительская подготовка китайских музыкантов ограничивается занятиями музыкой в стенах общеобразовательной школы и в отдельных случаях приватным общением с педагогом-музыкантом вне стен школы. Данное ограничение потенциально содержит целый ряд недостатков, которые начинают проявляться с самых первых занятий в стенах российского музыкального вуза. Общими из них являются ограниченное овладение специальными знаниями, комплексом игровых умений и навыков, интонационно-выразительных средств, а также добротным музыкально-художественным репертуаром. Еще в большей степени страдает их слуховая подготовка, которая в большей степени связана с развитостью мелодического слуха и сферы музыкального восприятия. В связи с этим может проявляться закрытость от интонационно-выразительного и эмоционального понимания европейской музыки различных жанров и стилей. Мы полагаем, что в начальной музыкальной подготовке китайских учащихся-музыкантов нарушен дидактический принцип «единства технического и художественного развития». Не будем настаивать на этом, но, как

убеждает музыкально-педагогическая практика, все это в дальнейшем наполняет вузовский музыкально-учебный процесс целым рядом проблем, обусловленных в той или иной мере ситуативным несоответствием между:

– старым, низкого уровня багажом общих теоретических знаний и новой специальной расширенной информацией более высокого уровня специальных знаний;

– закрепленными базовыми игровыми умениями, навыками и новыми требованиями и условиями их практической актуализации;

– слабо сформированными у учащихся навыками домашних занятий на инструменте и более высокими требованиями к организации самостоятельной подготовки студента в условиях музыкального вуза;

– познавательной мотивацией довузовского обучения музыке и учебно-творческой мотивацией, обеспечивающей возможности самоорганизации, самоконтроля и самооценки в условиях вуза;

– уровнем развития музыкальных способностей и степенью особого вида умственной деятельности – музыкального мышления;

– первичными методами работы над музыкальной пьесой и выверенным действием самостоятельного решения задачи музыкальной интерпретации;

– сформированным базовым комплексом традиционных приемов игры и усвоением более сложных звукотехнических способов и эффектов звукоизвлечения, а также развитой культурой интонирования;

– возрастной спецификой учащихся-музыкантов и особенностями развития личности студенческого возраста.

Вполне очевидно, что самым сложным периодом обучения китайских музыкантов-бакалавров в вузе является его адаптационный этап, рассчитанный на относительно небольшой промежуток времени (2–2,5 семестра) для реализации конкретных, промежуточных (тактических) образовательных целей. На основе продуманного организационно-педагогического сопровождения в этот период перед китайскими студентами ставятся в понятной им форме задачи, соответствующие ожидаемым результатам и степени их обучаемости. Адаптивность китайских студентов-бакалавров предполагает корректирующую направленность учебной деятельности, вызванную вышеназванными противоречиями. Постепенно, по достижению определенных учебных целей и решения педагогический задач, адаптивное значение используемых методик во многом утрачивает «коэффициент полезного действия» и переходит в разряд стимулирующих способов музыкально-педагогического воздействия.

Поэтому особая задача педагогического состава российских музыкальных учебных заведений заключается в том, чтобы, воспринимая ментальность и культуру китайских студентов-бакалавров, помочь им справиться с трудностями музыкально-учебной адаптации. Собственно, эти условия и дают повод к специальному проектированию педагогического процесса, разработке новых методик и педагогических технологий.

Таким образом, учебно-творческая деятельность китайских студентов-духовиков (уровня бакалавриата) в адаптационный период их обучения призвана содействовать:

– формированию у студентов исполнительского мастерства в целом, культуры звука и интонирования в частности;

– усилению у студентов интереса к сольному, ансамблевому и оркестровому исполнительству;

– дальнейшему развитию у студентов музыкального слуха, музыкальной памяти, образного и ассоциативного мышления, музыкального восприятия;

– освоению студентами музыкально-художественного репертуара – пьес малой и крупной формы различных стилей и жанров, а также формированию умений чтения с листа музыкальных произведений;

– овладения студентами навыками поэтапной самостоятельной работы над музыкальным произведением, ансамблевой и оркестровой партией;

– формирования у студентов готовности к публичному выступлению;

– развитию базовых навыков игры на фортепиано с постепенным усложнением этого учебного вида подготовки, а также формировать начальные умения и навыки пения в хоре.

Приведенные установки реализуются на основе стандартов высшего образования, нормативных документов с «привязкой» к образовательным условиям того или иного музыкального учебного заведения. Ведущими для реализации этих задач являются методы активизации музыкально-педагогического процесса и методы, обеспечивающие продуктивность усвоения специальных знаний, умений и навыков на музыкально-творческом уровне (проблемный, эвристический, стимулирования и мотивации и др.). На самом деле, как уже отмечалось, процесс профессионального становления китайских студентов-духовиков как будущих специалистов целиком зависит от деятельности педагогического состава музыкального вуза, образовательная среда которого должна учитывать фактор их самообразования и дальнейшего личностного самоопределения и продвижения.

Уточним: не имея в формате данной статьи возможности подробно остановиться на поднятой проблеме, мы склонны лишь определить исследовательские перспективы в осмыслении накопленных знаний о данном предмете. Тут мы подошли к рассмотрению исходного вопроса – культуры интонирования.

Исполнительская интонация является, пожалуй, самой трудной стороной звукоизвлечения на духовом музыкальном инструменте. Неслучайно она всегда находится под пристальным вниманием музыкантов-педагогов и студентов-духовиков. Как нам представляется, для анализа исполнительской интонации есть необходимость выделить свойство её проявления.

Слово «интонация» (от лат. *intono* – громко произношу) и производные от него словосочетания «точная интонация», «творческая интонация», «выразительная интонация», «исполнительская интонация», «интонирование», «чистое интонирование» надежно привились в специальной литературе и профессиональном лексиконе музыкантов-исполнителей. Чаще всего используется в вокальной или инструментальной практике термины «интонация» и «интонирование» как воспроизведение (слуховое представление) отдельного музыкального тона или интервала с той или иной звуковысотной точностью. С точки зрения известного музыковеда Е.В. Назайкинского (1926–2006), не вызывает сомнение то, что «тоны отличаются от звуков тем, что они являются материалом интонации, тогда как звуки – субстанцией звуковой ткани, фактуры, сплетения голосов, звеньями звукового развёртывания напева» [3, с. 22]. Исходя из природы музыкального тона, исполнительская практика выработала определённые правила их интонирования как ступеней мажорного и минорного ладов, так и интервалов, трезвучий и септаккордов.

Тем не менее от ограничительной трактовки этих терминов музыканты иногда отходят, так как имеется необходимость обозначить ту или иную сторону исполнительского процесса с иной качественной характеристикой, например, «культура интонирования», «художественное интонирование» и др. Предметом нашего обсуждения станет именно категория «культура интонирования». Под этим словосочетанием мы будем понимать *важную качественную составляющую индивидуальной игровой стороны музыканта-исполнителя, в том числе и музыканта-духовика, характеризующей его способность умело управлять техническим и художественно-выразительным процессом интонирования.* Мы, конечно, не намерены предлагать широкую дефиницию культуры интонирования, а лишь попытаемся наметить общую сферу его проявления. В этом плане главный критерий термина – это двойственность его обозначения как проявление двигательно-технической и интонационно-выразительной сфер. Уточним: понятие «культура» (от лат. *cultura* – возделывание, воспитание, развитие) в предложенной дефиниции не следует понимать в традиционной аксиологической трактовке как высшее проявление творческих сил человека, способностей создавать им материальные и духовные ценности. В данном случае нужно иметь в виду то, что внутреннее содержание слова «культура» соотносится со степенью овладения исполнителем комплексом приемов, способов и методов управления интонацией. Но не только это. Оно достаточно четко отражает способность исполнителя гибко корректировать высотную чистоту и художественно-выразительное звучание своего инструмента в изменяющихся звуковых условиях (громкостных, агогических, сонористических, тесситурных, фактурных).

Предлагаемая ниже функциональная модель культуры интонирования музыканта-духовика обусловлена необходимостью траектории развития элементов данной культуры на основе педагогического сопровождения. Предложенная ниже модель несет в себе функцию вариативности, прежде всего, её элементов, отражающих цель, методологию решения проблемы, а также методы и средства достижения намеченной цели.

Методический компонент модели представляют педагогические методы, приемы, формы и средства, обеспечивающие упорядочивание данного процесса. Спроектированная нами модель обладает целостностью, так как все присутствующие в ней компоненты и элементы структуры взаимосвязаны, выполняют определенную функцию и способствуют достижению планируемого результата. Следует также отметить, что процесс развития культуры интонирования носит двусторонний характер, а методы обучения являются одновременно и методами воспитания китайских студентов-духовиков. Выбор того или иного метода зависит от конкретной музыкально-учебной задачи и особенностей психологии данной группы обучающихся.

Авторы далеки от абсолютизации изложенной модели. Она, надо полагать, как и многие другие способы реализации образовательных целей и методов организации обучения музыкантов, том числе и исполнителей духовой специальности, может обеспечивать системное понимание внутренних интегративных механизмов развития культуры интонирования в целом и согласованное применение методов актуализации её элементов в частности. Предлагаемая модель может быть в своих основаниях использована в практике обучения и студентов российских музыкальных вузов.

Специфика звучания духовых инструментов определена их инструментальной природой. Но индивидуальный звуковой колорит инструмента зависит и от самого исполнителя-духовика – технического мастерства и степени развитости музыкального, а точнее, мелодического слуха. «Образ» звучания собственного инструмента формируется у каждого исполнителя постепенно. Со временем он становится близким к эстетическому идеалу музыканта, как бы его внутренним голосом, более того – частью его интонационного мышления. Формирование тембрового идеала требует от исполнителя постоянной работы. Так или иначе, но поиск качественного звучания инструмента – это совместная работа и студента-духовика, и педагога специального класса.

Окраска извлекаемого на духовом инструменте звука напрямую связана с культурой интонирования. Ведь, как разъяснял выдающийся российский трубач Т.А. Докшицер (1921–2005), «инструментальный звук, как и голос вокалиста, – явление сложное. Выявить звуковую природу можно через дыхание, интониро-



Рис. 1. Структурно-функциональная модель культуры интонирования музыканта-духовика

вание, филирование, стабильность, объемность, окраску и т. д. – то есть через комплекс навыков, которые приходят с практикой <…> Поэтому работа над звуком, безусловно, должна являться частью систематического труда музыканта. Подобно техническим и другим исполнительским навыкам, звук не дается человеку навечно. Даже сформированный звук требует к себе постоянного внимания исполнителя» [4, с. 88]. Продолжая мысль музыканта, добавим: исполнитель всегда воспринимает свою интонацию через тембральную палитру инструмента. Эта психофизиологическая сторона исполнительства связана с так называемой слуховой стимуляцией (предслышанием) звукового колорита, с его изменениями в процессе игры. Понимание механизма тембровой мобильности очень важно для музыканта-духовика любой специальности. Но не менее важным является наличие у него приобретенного умения поддерживать в процессе игры чистоту интонации, корректировать высоту извлекаемого звука (или группы тонов).

В связи с изложенным целесообразно кратко изложить суть исполнительского процесса музыканта-духовика, сделать шаг к сближению теории с практикой.

Специфика данного процесса заключается в особенностях звукообразования и способах звукоизвлечения на конкретном духовом инструменте (лабиальном, тростевом, амбушюрном). Исполнительский процесс – это по своей сути комплекс двигательных и интонационно-выразительных средств, обеспечивающих вместе со слуховыми ощущениями звучание духового инструмента. Каждый из этих компонентов в различных игровых условиях функционируют по-своему. Звукообразование основано на акустическом явлении, которое протекает в трех формализованных стадиях: возбуждение, усиление и распространение звука. При этом происходит преобразование механической энергии вибрирующего источника (эпителий губ музыканта, тростевой платины, воздуха) в энергию звуковых колебаний. Звукоизвлечение – это тоже особый процесс, но психофизиологического порядка. Его отражением являются согласованные со слухом игровые движения исполнителя, нацеленные на управление звучанием инструмента. Ведущую роль в этом процессе играет нервная система, которая осуществляет контроль над началом звука, его ведением, окончанием и управлением промежуточными действиями органов, участвующих в игре (губы, язык, дыхание, пальцы рук). Основная задача музыканта-духовика сводится к воспроизведению качественного звука в соответствии с закономерностями звукообразования и звукоизвлечения.

Все оркестровые духовые инструменты, за исключением тромбона, имеют относительно фиксированную настройку хроматического звукоряда, которая находится в прямой зависимости от конструктивных особенностей. Духовых инструментов с идеальной настройкой звукоряда просто не существует, Даже на тромбоне натуральный звукоряд имеет звуковысотные неточности, которые корректируются посредством небольших перемещений кулисы. Тем не менее музыканты-духовики, играющие и на деревянных духовых, и на медных духовых инструментах вынуждены приспосабливаться к интонационным недостаткам, заложенных конструктивно-акустической природой.

Качество общей настройки духового инструмента, приравниваемой к высоте равномерно-темперированного строя, оценивается по отклонению звуков хроматических звукорядов от эталона. Чем меньше зона отклонения тонов хроматического звукоряда от темперированного строя, тем лучше будет интонационно настроен духовой инструмент. Следовательно, чистота строя – величина переменная. Как правило, повышение высоты звука связано с одновременным увеличением воздушного давления в ротовой полости исполнителя и некоторого напряжения мышц амбушюра, а понижение тона – требует обратных действий дыхания и губ исполнителя. При игре на флейте повышение звука происходит за счет увеличения скорости воздушной струи и наоборот – уменьшение данной скорости приводит к понижению частоты колебаний извлекаемого тона.

Для исправления дефектов интонирования музыканты-духовики используют целую группу средств. К первой группе относятся средства, используемые до игры на инструменте: приведение в порядок механики инструмента; правильный подбор мундштуков, тростей и эсов; дополнительное выстраивание звуков по камертону, тюнеру или под инструменты с фиксированной настройкой звукоряда (фортепиано, синтезатор, баян, аккордеон). Впрочем, даже самая тщательная общая настройка духового инструмента не обеспечивает интонационную устойчивость тона во время исполнения. Хорошо известный российский педагог-фаготист В.А. Леонов пишет по этому поводу: «Удачная общая настройка не гарантирует «чистого» исполнения. В процессе игры температура воздуха внутри инструмента растет, вместе с ней повышается чистота резонанса. В любом случае музыкант должен непрерывно контролировать интонирование и своевременно вносить надлежащие коррективы» [5, с. 298]. Соглашаясь с этим мнением, добавим: исполнителю нужно хорошо знать закономерности ладового тяготения, правил интонирования интервалов, мажорных, минорных гамм, мелодических трезвучий, септаккордов.

Исполнитель-духовик должен помнить, что звуковысотность может изменяться от колебаний динамики. Так, на крещендо (усилении звучности) высота звука может понижаться, а на диминуэндо (ослаблении звучности) – повышаться. Впрочем, это проявляется и у тех китайских студентов-духовиков, которые не имеют прочного навыка управления как фазой выдоха в процессе игры, так и

мышечным тонусом губ. Хорошим средством корректировки интонации является использование рациональной вспомогательной аппликатуры. При этом исполнитель должен знать, что вспомогательная аппликатура отличается от основных комбинаций пальцев. Она образуется с помощью замены одной аппликатуры другой или при частичном добавлении к основной аппликатуре дополнительных клапанов, рычагов, вентилей. Вспомогательный вид аппликатуры удобно использовать при игре мелодических украшений, особых эффектов, а также при извлечении интервалов, выходящих за рамки темперированного строя. Нужно учитывать, что на звуковысотное интонирование заметное влияние оказывают мундштуки, трости, эсы, подбор которых всегда индивидуален. Впрочем, для совместной игры в ансамбле, оркестре музыканты должны провести тщательную интонационную настройку, основательно разыгравшись перед этой процедурой.

Как мы выяснили, китайским студентам-духовикам (уровня бакалавриата) требуется немало усилий для адаптации к условиям вузовского обучения, чтобы вникнуть в суть образовательного процесса и в особенности проведения самостоятельной работы, понять взаимосвязь учебно-познавательной деятельности с исполнительской практикой, качественным проявлением которой является интонационно-выразительная сфера игры. Культура интонирования, заполняя собой весь исполнительский процесс музыканта-духовика, является малоизученным предметом исследования. Данная ситуация потребовала должного структурирования: разделение процесса на компоненты и отдельные элементы в соответствии с целями, задачами и внутренней логикой педагогического сопровождения китайских студентов-духовиков. Предложенная структурная модель развития культуры интонирования определила вектор с соответствующим дозированием музыкально-учебной деятельности китайских студентов в адаптационный период их обучения. В этом видится теоретическая значимость исследования. Также есть все основания указать на практическую значимость исследуемого вопроса: она состоит в прогностическом управлении исполнительским процессом музыканта-духовика – функциональным взаимодействием всех компонентов двигательной и художественной техники.

Библиографический список

1. Юйяо У. Гуманитарный аспект отношений Китая и России как важный компонент стратегического партнерства. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: История России. 2020; Vol. 19; № 3: 699–714.
2. *Теоретико-методологические аспекты подготовки обучающихся Китайской народной республики в условиях высшего музыкально-педагогического образования:* монография. Москва: МПГУ, 2022.
3. Назайкинский Е.В. *Звуковой мир музыки*. Москва: Музыка, 1988.
4. Докшицер Т.А. *Из записной книжки трубача*. Москва: Радуница, 1995.
5. Леонов В.А. *Основы теории исполнительства и методики обучения игре на духовых инструментах:* учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство РГК им. С.В. Рахманинова, 2010.

References

1. Yujyao U. Gumanitarnyj aspekt otnoshenij Kitaya i Rossii kak vazhnyj komponent strategicheskogo partnerstva. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Istoriya Rossii. 2020; Vol. 19; № 3: 699-714.
2. *Teoretiko-metodologicheskie aspekty podgotovki obuchayuschihsya Kitajskoj narodnoj respubliki v usloviyah vysshego muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya:* monografiya. Moskva: MPGU, 2022.
3. Nazajkinskij E.V. *Zvukovoj mir muzyki*. Moskva: Muzyka, 1988.
4. Dokshicer T.A. *Iz zapisnoj knizhki trubacha*. Moskva: Radunica, 1995.
5. Leonov V.A. *Osnovy teorii ispolnitel'stva i metodiki obucheniya igre na duhovyh instrumentah:* uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo RGK im. S.V. Rahmaninova, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-339-342

Chen Baolei, *postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: 515065@qq.com*

THE ESSENCE OF THE PHENOMENON OF "INTONATION" AS A REFLECTION OF THE INTONATION-EXPRESSIVE CONTENT OF MUSIC. The article examines history of evolution of concepts "intonation" and "intonation culture" in the context of historical and cultural transformations and philosophical and aesthetic discourse. As part of the study of this problem, the author refers to the key epochs and centers of culture that determined the development of mankind, such as Ancient Greece, the Ancient East, India, China, Europe of the early XVIII-XIX centuries. The peculiarities of understanding the concepts under consideration in various cultures, their differences and place in the spiritual and socio-political life of society are revealed. The culture of intonation is considered as an integral part of artistic technique, integrated, in turn, into the musician's gameplay as a result of the interaction of a number of components. The interrelation of these components, adjusted by the individual characteristics of the personality of the musician-performer, creates, on the one hand, a high integrative level of functioning of the complex of intonation-expressive means, and on the other hand, increases the effectiveness of artistic sound expression in the process of music performance. It is stated that the increasing standards of conformity and the requirements imposed on musicians-performers imply the presence of a deep understanding of the laws of artistic creativity and its determinants. The author builds an analysis of this phenomenon based on the dominants that determined their modern understanding, provides data confirming the validity of conclusions from various fields of scientific knowledge.

Key words: **intonation, intonation, intonation culture, training, education, music, sound, reflection, communication, dialogue, performance, philosophy, aesthetics, art**

Чэнь Баолэй, *аспирант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: 515065@qq.com*

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА «ИНТОНИРОВАНИЕ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТОНАЦИОННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКИ

В статье рассматривается история эволюции понятий «интонирование» и «культура интонирования» в контексте историко-культурных трансформаций и философско-эстетического дискурса. В рамках исследования данной проблематики автор обращается к ключевым эпохам и очагам культуры, определившим развитие человечества, таким как Древняя Греция, Древний Восток, Индия, Китай, Европа начала XVIII–XIX веков. Выявляются особенности понимания рассматриваемых понятий в тех или иных культурах, их различия и место в духовной и социально-политической жизни общества. Культура интонирования рассматривается как составная часть художественной техники, интегрированная, в свою очередь, в игровой процесс музыканта в результате взаимодействия целого ряда компонентов. Взаимосвязь этих компонентов, корректируемых индивидуальными особенностями личности музыканта-исполнителя, создаёт, с одной стороны, высокий интегративный уровень функционирования комплекса интонационно-выразительных средств, а с другой – повышает эффективность художественного звуковыражения в процессе исполнения музыки. Констатируется, что повышающиеся стандарты соответствия и требования, предъявляемые к музыкантам-исполнителям, подразумевают наличие глубинного понимания законов художественного творчества и его детерминант. Автор выстраивает анализ данного явления с опорой на доминанты, определившие их современное понимание, приводит данные, подтверждающие правомерность выводов из различных областей научного знания.

Ключевые слова: **интонация, интонирование, культура интонирования, обучение, образование, музыка, звук, рефлексия, коммуникация, диалог, исполнительство, философия, эстетика, искусство**

Современный мир – это пространство, характеризующееся высокой скоростью изменения социальных условий, огромным количеством затяжных локальных конфликтов, сменой парадигм и всем тем, что связано с последствиями глобализационных процессов, с последствиями выбора человечества в пользу техногенного пути развития. Неизменным в этой сложной структуре остаётся только сам человек и его попытки интеллектуального разрешения проблемы «человеческой ситуации» (с позиций психоанализа со ссылками на экзистенциальные концепции Кьеркегора и Хайдеггера, данная проблематика наиболее полно раскрыта в резюмирующей работе Э. Беккера «Отрицание смерти» [1]). Эти аспекты человеческой природы на протяжении длительного времени осмысляются не только психологией, но и философией. Встроенная потребность человека в самопознании, в оправдании собственного существования через созидание и творчество является важнейшими основаниями для развития и сохранения культуры, ее смыслообразующей морфемой, исходным импульсом. Здесь же обнаруживается прямая связь с процессом художественного творчества, а также с профильным профессиональным образованием, формирующим, сохраняющим и развивающим культуру как фонд общечеловеческих и духовных ценностей [2].

Актуальность такого рода исследований обусловлена непреходящей ценностью рассматриваемых явлений, обеспечивающих перманентное развитие среды их бытования. Кроме того, повышающиеся стандарты соответствия и требования, предъявляемые к музыкантам-исполнителям, подразумевают наличие глубинного понимания законов художественного творчества и его детерминант. Справедливость данного тезиса приобретает особое значение в контексте обращения к результатам анализа текущего положения и состояния культуры, основными характеристиками которой являются «когерентность и панкогерентность, эклектичность традиционных форм, небинарность и отрицание косных дихотомических структур» [3].

В рамках диссертационного исследования, посвященного формированию исполнительской культуры у обучающихся-саксофонистов, нами были определены ключевые категории, требующие раскрытия и осмысления с позиций историко-философского и философско-эстетического дискурса, а именно – «интонирование» и «культура интонирования». Одним из важнейших тезисов, согласующихся с вектором настоящего исследования, является понимание интонирования как древнейшего, универсального механизма смыслопроявления в культуре.

Цель исследования – анализ категории «интонирование» и его производных с позиций историко-философского и философско-эстетического дискурсов.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание понятия «интонирование» и категорий, входящих в его концептосферу.
2. Осуществить анализ сущности феномена интонирования как отражения интонационно-выразительного содержания музыки.
3. Определение перспективы исследования заявленной проблематики.

Новизна исследования: феномен интонирования рассмотрен с позиций историко-философского и философско-эстетического дискурсов; уточнено содержание понятия «культура интонирования».

Теоретическая значимость: рассмотрен понятийно-терминологический аппарат с позиции исследовательского контекста. Феномен «музыкальное интонирование» получил осмысление не только на музыкально-исполнительском, музыкально-педагогическом уровнях, но и мировоззренческом.

Методы исследования: теоретический анализ, синтез; обобщение, сравнение, систематизация, индукция, дедукция.

Практическая значимость: полученные результаты и выводы могут лечь в основу музыкально-педагогической практики исполнителей-инструменталистов и вокалистов, а также обучающихся дирижеров.

Диапазон смыслового содержания центральной категории крайне широк. При первичном приближении к пониманию феномена интонирования, его роли в общекультурном пространстве и обыденном сознании возникает иллюзия ограниченности его проявлений, ассоциирующихся в первую очередь с музыкой и речью. Однако в дальнейшем становится очевидно, что интонирование, помимо музыкальности и обеспечивающих ее полноту интонаций, является и способом выражения, и средством общения, и средством идентификации самых различных явлений, возникающих в процессе взаимодействия человека с окружающим пространством и самим собой.

Внушительный объём литературы, касающейся вопросов интонирования в философии, литературоведении, музыкознании и музыкальной эстетике, позволяет выявить наиболее полное содержание понятия, необходимое для обоснования важности данного аспекта исполнительской деятельности.

В подавляющем большинстве источников слово «интонирование» определяется как процесс или результат действия от глагола «интонировать» и существительного «интонация», где под последней понимается комплекс звуковых просодических характеристик (тон, динамика, длительность и звуковая окраска), позволяющих варьировать эмоционально-смысловое разнообразие музыкальной или речевой информации и ее отдельных элементов [4]. Другими словами, интонирование – это культурный феномен, связанный не только с музыкальностью, но и с эмоционально-смысловым содержанием, – явление, в полной мере базирующееся на этих аспектах [5].

Попытки осмысления природы звука, его особенностей, принципов существования, степени влияния и других аспектов, с этим связанных, предпринимались человеком еще в глубокой древности. Однако наиболее осмысленные или наукообразные подходы к музыке и музыкальности, как известно, связаны с Древней Грецией и античной философией. Именно тогда были выявлены, подвержены анализу и структуризации накопившиеся данные о воспитательном и терапевтическом потенциале музыки, ее влиянии на личность человека, о связи звуков и законов вселенной и многом другом [6]. Данному вопросу посвящено обширное наследие российского философа и антиковеда А.Ф. Лосева [7].

Особый интерес в отношении подходов к пониманию природы музыкальности вызывает наследие Древнего Востока, принципиальным отличием которого, безусловно, является сложность четвертитоновой организации музыки, а также ее связь с мифологическими текстами, открывающими глубокий смысл отдельных звуков и ладов. Так, в Индии до сих пор существует понятие «сангит», отражающее не только основное значение – музыка, но и ее причинность – триединую природу, зиждущуюся на вокальном, инструментальном и танцевальном исполнительстве. Являясь одной из древнейших культур, индийская музыкальная традиция сумела не только выжить – она сохранила подробнейшие тексты, датированные V–VII веками, где обнаруживается, например, следующее понимание звука: звук, согласно космологической концепции, является энергией космоса, а голос – это «сияющий свет», требующий заботы, ухода, развития [8].

В истории культуры Китая музыка играет особую роль. Ее связь с философией и этико-философскими учениями читается особенно ясно. Например, доминирующие в разное время и на разных территориях государства даосизм, конфуцианство или буддизм использовали музыку как средство гармонизации человека с миром, воспитания, достижения единства нации и т. д. «Древние китайцы были убеждены, что музыка влияет на мир, является грандиозной космической силой, царящей над миром. Здесь музыка понимается как гармония, как единство и взаимопроникновение противоположных начал Вселенной. Она представляет собой единство взаимоборющихся и взаимопроникающих космических сил «ян» – мужского, светлого, теплого начала, и «инь» – женского, темного, холодного, гармонию пяти первоэлементов (дерево, металл, огонь, вода, земля), из которых состоит все сущее. Музыка обеспечивает нормальное развитие природы, всего живого на земле» [9, с. 268].

Равно как и в Древней Греции, в Древнем Китае основные вопросы восприятия, воздействия и принципов организации музыки рассматривались сквозь призму космологического мировоззрения. В конфуцианстве музыка являлась неотъемлемой частью ритуально-обрядовой культуры, ориентированной на сохранение традиций и общеэстетическое развитие адептов учения [10]. В наследии Конфуция музыка и музыкальность метафоризируются в проекции на все виды социального устройства. Например, говоря о государстве, Конфуций проводит параллель с настройкой инструмента, где каждая нота пентатонического ряда соответствует отдельным причинам, приводящим к упадку и гибели государства. «Когда первая нота расстроена, то звук грубый, значит, князь высокомерен. Когда расстроена вторая нота, то звук неровный, значит, чиновники недобросовестны. Когда расстроена третья нота, звук печален – народ недоволен. Когда расстроена четвертая нота, звук жалобный – трудовая повинность тяжела. Когда расстроена пятая нота, звук оборванный – вещей не хватает. Когда же расстроены все пять звуков, наступает всеобщее равнодушие. Когда дошло до этого, государство может погибнуть со дня на день» [10].

Принципиально новые подходы к пониманию музыкальности и музыки формируются в европейском сознании конца XVII – начала XVIII веков с рождением эстетики как самостоятельной научной области внутри философии. Сформулированные Баумгартеном положения и исследовательские инструменты, кроме герменевтики, филологии и многого другого, обращаются к музыковедению и его музыкально-теоретическим методам, рассматриваемым как универсальные способы анализа, область применения которых не ограничивается только музыкой [11]. «Что касается специальных характеристик совершенного, эстетики, например, оратора, поэта, музыканта и т. д., то здесь уже давно это требование удовлетворено, так как существуют искусства риторическое, поэтическое, музыкальное. Все, что говорится в них, – обычное об их приятности, пользе, необходимости посредством незначительного расширения понятий можно применить и к искусству эстетическому» [11, с. 458].

Немецкая классическая философия и XIX век в целом – это пик развития гуманитарного знания, это время, давшее миру самые сложные, но завершенные и целостные концепции понимания форм и принципов существования искусства, человека, общества. Кантианство, гегельянство, фрейдизм, юнгианство, марксизм – это идеи, определившие и ускорившие все социальные процессы, влияние которых мы продолжаем испытывать на себе до настоящего времени. Именно в этот период философия обращается к музыке как к объекту исследования, рассматривая его в качестве коммуникативного средства или живого языка и даже индикатора, выявляющего сложнейшие закономерности, связанные с постижением законов бытия [12].

Здесь же происходят и обратные процессы, где сама музыка исследует сферу философской проблематики, обращается к центральным вопросам и конфликтам, не ограничиваясь эмоционально-чувственной «красивостью», теперь она ориентируется на интеллектуализацию, усложнение и глубину. Впервые такая инверсия наиболее ярко проявилась в творчестве Рихарда Вагнера. К концу столетия музыка окончательно утверждается как интеллектуально-центричное явление, обладающее субъектностью с характерной амбивалентностью, реализующейся в допущении радикальной трансформации через разрушение устоявшихся канонов и их сохранении.

Сегодня проблема художественной интонации является одной из центральных в эстетике искусства. Она разрабатывается не только в рамках различных исследований, косвенно касающихся данного вопроса, но и трансформировалась в отдельный самостоятельный курс в рамках вузовской подготовки специалистов в области философии и художественных специальностей при изучении эстетики как дисциплины. Здесь интонация рассматривается как основной механизм самопорождения искусства из внутреннего мира человека. Именно интонация как идентифицируемый, вычленяемый элемент делает возможным приближение к пониманию того или иного продукта культуры, выявлению его интенционности, оригинальности, стилистики и т. д. Данные процессы усложняются внутренней полифоничностью человеческого сознания – свойством, носящим характер имманентности. Данная оптика подразумевает обнаружение диалогической связи между обыденностью, рутинностью человеческой жизни, его внутриинтимным, внешним и, наконец, между человеком (воспринимающее сознание) и искусством. При детальном рассмотрении всякое человеческое проявление: от манеры поведения, походки, жестикуляции, до его потребностей и предпочтений – все содержит в себе интонацию [13]. То есть данное видение может быть направлено не только вовне, но и внутрь самого человека. Видение маркирующее, идентифицирующее, расширяющее ассортимент средств самопознания, что в конечном итоге и является базисом качественной рефлексии. Наиболее полно, с позиций психологии и психоанализа, данная проблематика раскрыта в работах К. Юнга и В. Медушевского [1].

Говоря о фонде литературы, посвященной изучению интонации в музыке, мы также обнаруживаем связь с философией. Так, в работах Б.В. Асафьева отчетливо читается ориентация на идеи Ф. Шлегеля, разрабатывавшего проблему соотношения внутреннего и внешнего мира человека в художественном творчестве, идеи Э. Гофмана о музыке как «праязыке природы», имеющем все средства для имитации тончайших деталей и красок окружающего мира, и мн. др. Идеи Б.В. Асафьева легли в основу российского музыковедения, определили его основную концепцию, согласно которой музыка имеет глубоко интонационную природу, а сама интонация есть ничто иное, как внешняя архитектоническая форма. Им же был выявлен основной закон художественного развития, согласно которому «музыкально-художественное развитие происходит через изменение «устного музыкально-интонационного словаря», через утраты и обретения «интонационных кризисов» и «переинтонирование» заимствованных интонаций» [14].

В отношении терминологии и однозначности определений, касающихся идентификации интонации как категории, сегодня продолжают существовать разночтения. Вместе с тем анализ литературы показывает, что в настоящем существует два основных подхода: доминирующий подход Б.В. Асафьева и понимание интонации как коммуникативного жеста или феномена, в котором нельзя разграничить означающее и означаемое. В рамках текущего исследования мы будем придерживаться общепринятого асафьевского подхода.

Что касается места интонации и интонирования в музыкально-исполнительской деятельности, то исследование было бы неполным без обращения к производной категории «культура интонирования» под которой, в числе прочего, понимается индивидуальное проявление исполнительского мастерства. У каждого профессионального музыканта-инструменталиста оно носит особый, самобытный характер, отражающий личностные и социальные качества музыканта. Когда речь идёт о культуре интонирования музыканта-исполнителя, в том числе и музыканта-духовика, то, прежде всего, имеется в виду не только тембровое богатство инструментального тона, но и умение музыканта находить разнообразные и тонкие интонационно-выразительные краски, соответствующие характеру исполняемой музыки, жанру, стилю и образности музыкального произведения. Более того, предполагается также гибкость управления звуком (нюансировкой, фразировкой, агогикой, акцентировкой), позволяющей реализовать музыканту собственное интонационное представление звучания данного сочинения, свою оригинальную программу его интерпретации. В целом культуру интонирования можно рассматривать как составную часть художественной техники, интегрированную, в свою очередь, в игровой процесс музыканта в результате взаимодействия целого ряда компонентов. Взаимосвязь этих компонентов, корректируемых индивидуальными особенностями личности музыканта-исполнителя, создаёт, с одной стороны, высокий интегративный уровень функционирования комплекса интонационно-выразительных средств, а с другой – повышает эффективность художественного звуковыражения в процессе исполнения музыки.

Однако культуру интонирования музыканта-духовика не следует считать простым набором неких компонентов, это, скорее, одна из сторон целостного проявления его индивидуально-творческих особенностей. Другими словами, культура интонирования – это интегральная характеристика уровня развитости личности исполнителя, отражающаяся во всех сфера его игровой деятельности (сольной, оркестровой, ансамблевой).

Приведенные данные позволяют сделать следующий вывод: место музыки и интонации в истории человечества и человеческой мысли является важнейшим, независимо от эпохи, исторического периода, уровня социального развития или культурных особенностей того или иного региона. Объективность исторических данных, связанных с влиянием музыки на человеческое сознание, находит подтверждение в современных нейрофизиологических, психологических и иных исследованиях. Более того, с начала 2000-х г. в передовых научных изданиях публикуется огромное количество статей, посвященных выявленному потенциалу музыки для развития нейронауки, ведь, по мнению большинства исследователей, занимающихся данной проблематикой, музыка и связанная с ней деятельность мозга не только детерминирована общностью со сложной семантической и языковой активностью в нейробиологическом аспекте функционирования – она является неотъемлемым элементом культуры, ставшим причиной превращения одного из видов гоминидов в то, чем сегодня является человек [15]. Звукоподражательные возможности музыки, ее схожесть с человеческой речью и живой природой обусловливают универсальность и безграничные возможности интонирования и интонаций как характеристик и отдельных явлений, требующих дополнительного изучения в рамках целого ряда исследований.

Библиографический список

1. *Эстетика: основы художественной интонации:* учебное пособие. Екатеринбург, 2019.
2. Майковская Л.С., Мансурова А.П., Корина В.С., Климай Е.В. О реформировании отечественной системы высшего образования: приглашение к дискуссии. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. 2021; № 7: 9–17.
3. Гемаддиев Д.И. Специфика современных педагогических исследований в сфере обучения эстрадно-джазовому вокалу: философско-культурологический аспект. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. 2023: 245–250.
4. *Толковый словарь Ефремовой*. Available at: https://gufo.me/dict/efremova
5. Пресс Г.М. *Интонирование как универсальный механизм смыслообразования и смыслопроявления в культуре*. Диссертация ... кандидата философских наук. Барнаул, 2008.
6. Герцман Е.В. *Античное музыкальное мышление: Исследование.* Ленинград: Музыка, 1986.
7. *Античная музыкальная эстетика.* Москва, 1960.
8. Хан Х.И. *Мистицизм звука:* сборник. Москва: Сфера, 1997.
9. Цзо Ч. О музыкально-теоретической системе «люй» в китайской музыке. *Музыка народов Азии и Африки:* сборник статей. Москва: Советский композитор, 1987; Выпуск 5: 257–272.
10. *Конфуций*. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.
11. Баумгартен А.Г. Эстетика. *История эстетики: Памятники мировой эстетической мысли:* в 5 т. Москва: Искусство, 1964; Т. 2: 452–465.
12. *Музыкальная эстетика Германии XIX века:* в 2 т. Москва: Музыка, 1981.
13. Майковская Л.С., Буаттура Н.-Э. Артистизм музыканта-инструменталиста: сущность и структура. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2013; № 2 (52): 223–227.
14. Асафьев Б.В. *Музыкальная форма как процесс.* Ленинград: Музыка, 1971; Книга 1, 2.
15. Becker E. *The Denial of Deat*. Free Press, 1974.

References

1. *`Estetika: osnovy hudozhestvennoj intonacii:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2019.
2. Majkovskaya L.S., Mansurova A.P., Korina V.S., Klimaj E.V. O reformirovanii otechestvennoj sistemy vysshego obrazovaniya: priglashenie k diskussii. *Mezhkul'turnoe vzaimodeĭstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. 2021; № 7: 9-17.
3. Gemaddiev D.I. Specifika sovremennyh pedagogicheskih issledovanij v sfere obucheniya `estradno-dzhazovomu vokalu: filosofsko-kul'turologicheskij aspekt. *Mezhkul'turnoe vzaimodeĭstvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. 2023: 245-250.

4. *Tolkovyj slovar' Efremovoj.* Available at: https://gufo.me/dict/efremova
5. Press G.M. *Intonirovanie kak universal'nyj mehanizm smysloobrazovaniya i smysloproyavleniya v kul'ture.* Dissertaciya ... kandidata filosofskih nauk. Barnaul, 2008.
6. Gercman E.V. *Antichnoe muzykal'noe myshlenie: Issledovanie.* Leningrad: Muzyka, 1986.
7. *Antichnaya muzykal'naya `estetika.* Moskva, 1960.
8. Han H.I. *Misticizm zvuka:* sbornik. Moskva: Sfera, 1997.
9. Czo Ch. O muzykal'no-teoreticheskoj sisteme «lyuj» v kitajskoj muzyke. *Muzyka narodov Azii i Afriki:* sbornik statej. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1987; Vypusk 5: 257-272.
10. *Konfucij*. Moskva: Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 1996.
11. Baumgarten A.G. `Estetika. *Istoriya `estetiki: Pamyatniki mirovoj `esteticheskoj mysli*: v 5 t. Moskva: Iskusstvo, 1964; T. 2: 452-465.
12. *Muzykal'naya `estetika Germanii XIX veka:* v 2 t. Moskva: Muzyka, 1981.
13. Majkovskaya L.S., Buattura N.-`E. Artistizm muzykanta-instrumentalista: suschnost' i struktura. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2013; № 2 (52): 223-227.
14. Asaf`ev B.V. *Muzykal'naya forma kak process.* Leningrad: Muzyka, 1971; Kniga 1, 2.
15. Becker E. *The Denial of Deat.* Free Press, 1974.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

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 81.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-344-346

Baibulov I.I., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: ilnar.baibulov96@mail.ru*

FROM HISTORY OF STUDYING TERMS OF FOLK DANCES IN TURKIC LANGUAGES. The article deals with terms of folk dances of the Bashkirs, Kazakhs, Kirghiz in the aspect of Turkic lexicology. The Turkic peoples and their languages, being related, have similar and distinctive features in the vocabulary of dances. Insufficient knowledge of the dance terminological system of the Turkic peoples determines the relevance of this work. Of course, dance art is reflected in all languages, since it is a universal phenomenon. National dances are studied from the point of view of history, folklore, ethnography, cultural studies and art history, however, there is a lack of attention to this problem on the part of linguists, in particular, in the field of lexicology and word formation. The analysis of the theoretical material shows that the terminological system of the folk dance of the Bashkir, Kazakh and Kyrgyz languages has developed consistently, undergoing a rapid cultural and national development since the 1930s of the XX century. This layer of vocabulary by linguists-linguists is considered partially (Bashkir, language) or not studied at all (Kazakh, Kyrgyz languages).

Key words: **dance vocabulary, Turkic languages, Bashkir folk dance, Kazakh folk dance, Kyrgyz folk dance**

И.И. Байбулов, *аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: ilnar.baibulov96@mail.ru*

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕРМИНОВ НАРОДНЫХ ТАНЦЕВ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

В статье рассмотрены термины народных танцев башкир, казахов в аспекте тюркской лексикологии. Тюркские народы и их языки, являясь родственными, имеют схожие и отличительные черты в лексике танцев. Недостаточная изученность танцевальной терминологии тюркских народов определила актуальность данной работы. Безусловно, танцевальное искусство отображается во всех языках мира, поскольку является общечеловеческим явлением. Национальные танцы изучаются с точки зрения истории, фольклора, этнографии, культурологии и искусствоведения, однако наблюдается недостаток внимания к данной проблеме со стороны языковедов, в частности в области лексикологии и словообразования. Анализ теоретического материала показал, что терминология народного танца башкирского, казахского и киргизского языков развивалась последовательно, претерпев бурное культурное и национальное становление с 1930-х годов XX века. Данный пласт лексики языковедами-лингвистами рассмотрен либо частично (башкирский язык), либо не исследован вовсе (казахский, киргизский языки).

Ключевые слова: **танцевальная терминология, тюркские языки, башкирский народный танец, казахский народный танец, киргизский народный танец**

Народный, или национальный танец является одним из самых интересных, выразительных и ярко экспрессивных компонентов народной культуры, повседневной жизни и быта народа.

Термины национальных танцев тюркских народов активно изучаются с точки зрения истории, фольклора, этнографии, культурологии и искусствоведения, однако наблюдается недостаток внимания к данной проблеме со стороны языковедов-лексикологов. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью истории терминов данной отрасли духовной культуры тюркских народов в сопоставительном плане.

Цель настоящей статьи – рассмотреть историю изучения народных танцев в тюркских языках (башкирском, казахском и киргизском) и выявить специфику лексики национальных танцев.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить степень изученности танцевальной терминологии в башкирском, казахском и киргизском языках; 2) рассмотреть особенности формирования терминов танца; 3) исследовать теоретические подходы в изучении национальных танцев тюркских народов.

Научная новизна исследования состоит в том, что нами делается попытка определить степень изученности танцевальной терминологии в тюркологии на примере башкирского, казахского, киргизского языков.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что данная работа вносит вклад в изучение истории развития тюркской танцевальной терминологии.

Практическая ценность состоит в том, что её результаты могут быть использованы для составления словарей терминов танца тюркских языков.

Танцевальная терминосистема башкирского языка в большей степени исследована историко-этнографами и фольклористами (И.И. Лепехин, Р.Г. Игнатьев, С.И. Руденко, П. Паллас, И.Г. Георги, С.Г. Рыбаков, М.А, Бурангулов, Р.А. Султангареева и др.) [1].

Согласно академическому словарю башкирского языка, термином «бейеү» (‘танец, пляска’) называют изящные телодвижения под музыку (‘көй ыңғайына башҡарылған матур, нәфис хәрәкәт’) [2, с. 206]. В словаре также приводятся примеры существующих видов танцев – «халыҡ бейеүе» (‘народный танец’), «күмәк бейеү» (‘массовый танец’) и т. д.

Впервые башкирские народные танцы описал выдающийся башкирский танцор и хореограф Ф.А. Гаскаров («Башкирские народные танцы» и «Башкирские танцы») [3; 4]. Представленные в его книгах фигуры башкирского танца свидетельствуют о существовании и развитии с 30-х годов XX века народных танцев как самостоятельного вида искусства.

Заслуживает внимания и ряд публикаций Л.И. Нагаевой о хореографическом фольклоре башкир, о «бейеү» (‘танце, пляске’): 1. «Подражательные народные башкирские пляски», 2. «Обрядовые пляски юго-восточных башкир», 3) «Свадебные пляски юго-восточных башкир», 4. «Весенне-летние празднества и обряды башкир», 5. «Структурные особенности танцев различных групп башкир», 6. «К проблеме изучения башкирской народной хореографии», а также монографии – «Три башкирских танца», «Танцы восточных башкир», «Башкирская народная хореография» [5–13]. В данных работах автором на основе этнографического экспедиционного материала рассмотрены структурная и жанрово-тематическая специфика башкирских танцев, особенности танцев юго-восточных башкир. Особо стоит подчеркнуть, что монография Л.И. Нагаевой «Башкирская

народная хореография» ценна тем, что содержит «Словарь танцевальных терминов», который является первым башкирско-русским словарем по терминологии башкирских народных танцев [13].

Для терминосистемы башкирских танцев значим и «Башкирско-русский словарь этнокультуроведческой лексики» М.И. Багаутдиновой. Автором словаря перечислены названия основных башкирских народных танцев – «Байыҡ» (‘Баик’), «Ҡара юрға» (‘вороной иноходец’), «Киленсәк» (‘невестушка’), «ныу юлы» (‘водный путь’), «Киндер тукмау» (‘колотить холст’), «Түңәрәк уйыны» (‘плясовая молодежная игра – круг’), «Йыуаса» (‘свадебные гостинцы’), «Көтөүсе бейеүе» (‘пастуший танец ’) и другие. В данном словаре М.И Багаутдинова подразделяет наименования народных танцев на следующие группы: «халыҡ бейеүҙәре» (‘народные танцы’), «йола бейеүҙәре» (‘обрядовые пляски’), «уйынлы бейеүҙәр» (‘игровые танцы’) [14].

В настоящее время материалы по танцевальному фольклору башкир изложены в трудах сэсэнии и фольклориста Р.А. Султангареевой («Башкирский хореографический фольклор: прошлое и настоящее», «Танцевальный фольклор башкир» и «Башкирский фольклор») [15; 16; 17]. Книга автора «Танцевальный фольклор башкир» содержит русско-башкирский словарь со 102 танцевальными терминами и является комплексным исследованием башкирских танцев с фольклористической точки зрения.

Итак, историко-этнографический и фольклористический подходы к изучению народного танца показали, что башкирский народный танец с лингвистической точки зрения остается до сих пор вне поля научного внимания.

Изучение истоков народного танца, танцевальной терминологии остается актуальным вопросом и для киргизов. Киргизская (или кыргызская) хореография считается самой молодой, поскольку ее развитие было очень медленным из-за кочевнического образа жизни народа (горная местность, повсеместное распространение суеверий и знахарства, неграмотность, оторванность от культурных центров).

Проблемы развития киргизской танцевальной культуры освещались в трудах К.Б. Молдобаева, С.М. Мусаева, В.Б. Новичкова, Л.А. Тульцевой, А.И. Баранова, В.С. Виноградова, В.А. Воропаевой, С. Джигитова, Ю.В. Келдыш, Д.Т. Уметалиевой, Ж.К. Урманбетовой, С.М. Абдрасулова, Т.У. Усубалиева, Н.С. Холфина, Р.Х. Уразгильдеева и других исследователей.

Киргизским народным танцам посвящен ряд таких работ историко-этнографического и искусствоведческого характера, как книга Т. Ткаченко «Народный танец», сборники «Киргизские танцы», монографии Уразгильдеева Р.Х. «Киргизский народный танец», статья Молдобакирова З. «История этно-фольклорных танцев в Кыргызстане» и другие [18; 19; 20]. В данных исследованиях приведенные записи танцев дают некоторое представление о характере, манере и стиле исполнения киргизских танцев, костюме исполнителей, а также к каждому танцу даны ноты музыкального сопровождения.

Следует отметить и фольклорные исследования А.В. Затаевича о киргизской музыке – «кюй». Искусством движения, или «бий» (киргизский ‘танец’) владеют популярные в киргизском народе «манасчи» (‘сказители эпоса «Манас»’) и «комузчи» (‘виртуозно владеющие инструментом комуз’) [21; 22].

Как указывает лингвист А.У. Уланова, исследования по киргизскому народно-сценическому танцу носят констатирующе-описательный характер. По справедливому замечанию автора, поскольку материалы о наличии в жизни киргизов танца разрознены и не обобщены, то выявились противоречия о существовании киргизского народного танца в целом. Подтверждение же о киргизском танце дает литературный фольклор в виде сказок, героических поэм, эпоса «Манас» [23].

Тематика киргизских танцев весьма разнообразна и схожа со многими другими танцами тюркских народов – бытовыми, трудовыми, воинственными и игровыми («Кийиз» (‘кошма’), «Ак-куу» (‘танец лебедей’), «Элечеки» (‘качели’), «Кыздардын кыялы» (‘мечты девушек’), «Танец джигитов», «Комузчу» (‘играющий на инструменте комуз’) и др.). Для киргизских танцев также характерны элементы народных игр («Жашынмак» (‘прятки’), «Жоолук таштамай» (‘бросание платка’), «Думпульдек» (‘игра в волков и овец’), «Ат-Чабыш» (‘скачки’), «Кыз куумай» (‘догнать девушку’), «Аркан тартыш» (‘перетягивание каната’).

Как видно из вышесказанного, киргизский народный танец, поистине яркий и самобытный, будучи одной из молодых тюркских хореографий, исследован в некоторой степени историко-этнографами и искусствоведами, однако проблема лексики танцев киргизов не изучена вовсе и является одним из актуальных вопросов тюркской лексикологии на настоящий момент.

Тюркским наследием, несомненно, является и казахский народный танец. Исследование казахского народного танца опирается в первую очередь на труды этнографов, историков, искусствоведов, балетмейстеров – Ш.Б. Жиенкуловой, Д.Т. Абирова, О.В. Всеволодской-Голушкевич, А.М. Исмаилова, А.Б. Шанкибаевой, А.В. Затаевича, Г.Т. Жумасеитовой, Т.О. Изим, А.А. Жолтаевой, У. Джанибекова, Р. Джунусовой и др.

Особый вклад в танцевальное искусство казахов внес балетмейстер и профессор Д.Т. Абиров. Его книги «Казахские народные танцы» (в соавторстве с А.М. Исмаиловым), «История казахского танца», «Истоки и основные элементы казахской народной хореографии» по праву являются классическими трудами по казахской хореографии. Их особенность заключается в том, что Д.Т. Абиров рассматривает проблему сохранения национальных традиций с позиций теоретического анализа, исторического исследования и практического использования танцорами и хореографами своих исследовательских работ [24; 25; 26].

В таких научных трудах О.В. Всеволодской-Голушкевич, как «Пять казахских танцев», «Школа казахского танца» и «Бақсы ойыны», автором лично изучены особенности развития казахского народного танца и подробно описаны движения, характеризующие традиционную культуру казахов [27; 28; 29]. В процессе изучения культуры казахов московский хореограф О.В. Всеволодская-Голушкевич объездила много областей, погружаясь в исследование казахского фольклора и быта. Следует отметить, что в своей исследовательской работе О.В. Всеволодская-Голушкевич сумела воссоздать этнический казахский танец по наскальным рисункам – петроглифам. Особая заслуга хореографа заключается в применении полученных знаний для создания новых казахских танцев [30].

Необходимо отметить, что книги первой профессиональной казахской танцовщицы Шары Жиенкуловой («Тайна танца», «Казахские танцы») являются уникальным материалом для изучения и по сей день, поскольку сюжеты для своих танцев она находила в казахских сказаниях, легендах, мифах, а движения черпала из простых житейских наблюдений [31; 32].

Таким образом, в настоящее время в области казахского хореографического искусства накоплена большая теоретическая база по истории казахского танца, теории и методике его преподавания, однако отсутствуют лингвистические работы по лексике танцев.

Подводя итоги, можно заключить, что национальный танец является мировым творческим богатством каждого народа, в том числе и тюркского. Как показывает анализ теоретического материала, терминосистема народного танца башкирского, киргизского и казахского языков развивалась последовательно, претерпев бурное культурное и национальное становление с 1930-х годов XX века. Изучение танцевальной терминологии тюркских языков является актуальной областью языкознания, поскольку данный пласт лексики представлен в основном исследованиями историков-этнографов, фольклористов, балетмейстеров, искусствоведов и культурологов, а языковедами-лингвистами рассмотрен частично (башкирский язык) либо не исследован и вовсе (киргизский, казахский языки). Спецификой лексики народных танцев тюркских языков является их тематико-содержательная общность и традиционно-обрядовые истоки. К таковым первоисточникам следует отнести происхождение и существование термина «танец» (‘бейеү’ на башкирском, ‘бий’ на киргизском, ‘би’, ‘билеу’ на казахском); наличие обрядовых, игровых, воинственно-охотничьих, массовых танцев у многих тюркских народов; возникновение танцевальных композиций из элементов народных игр (скачки, перетягивание каната, бросание платка, прятки и др.). Следует отметить и тот факт, что первые работы по народным танцам были написаны самими танцорами и хореографами (Ф. Гаскаров, Л. Нагаева, Ш. Жиенкулова, Д. Абиров). Подчеркнем также, что хореографы О.В. Всеволодская (казахский танец) и Л.И. Нагаева (башкирский танец) в своих научных трудах подробно описали танцевальные движения, погружаясь в изучение фольклора и быта народов. Безусловно, исследование национальной самобытности народного танца, его основных составляющих, танцевальной терминологии является актуальной задачей для многих тюркских народов. Данная статья имеет теоретическую и практическую значимость, поскольку отражает круг основных вопросов по теме исследования. Полученные результаты изучения истории терминов народных танцев тюркских языков способствуют дальнейшей разработке исследований в сопоставительном аспекте. К тому же хочется отметить, что в перспективе составление лексикографического труда по терминологии танцев тюркских языков (одно- и двуязычные словари терминов танца) является весьма приоритетной задачей в тюркологии.

Библиографический список

1. Тавлиярова Г.М., Абдуллина Г.Р., Байбулов И.И. История изучения лексики национальных танцев в башкирском и турецком языках. *Вестник Башкирского университета.* 2020; Т. 25, № 1: 195–200.
2. *Академический словарь башкирского языка:* в 10 т. Уфа: Китап, 2011; Т. 2.
3. Гаскаров Ф.А. *Башкирские народные танцы.* Уфа: Башкирское книжное издательство, 1958.
4. Гаскаров Ф.А. *Башкирские танцы.* Уфа, 1978.
5. Нагаева Л.И. Подражательные народные башкирские пляски. *Советская этнография.* 1978; № 1: 14–16.
6. Нагаева Л.И. Обрядовые пляски юго-восточных башкир. *Народное творчество башкир*. Уфа, 1976: 26–31.
7. Нагаева Л.И. Свадебные пляски юго-восточных башкир. *Культура и быт башкир.* Уфа, 1978: 62–69.
8. Нагаева Л.И. Весенне-летние празднества и обряды башкир. *Исследования по исторической этнографии башкир.* Уфа, 1984: 42–64.
9. Нагаева Л.И. Структурные особенности танцев различных групп башкир. *Обычаи и культурно-бытовые традиции башкир*. Уфа, 1980: 68–89.

10. Нагаева Л.И. К проблеме изучения башкирской народной хореографии. *Современные этнические процессы в Башкортостане: состояние, проблемы, перспективы развития*. Уфа, 1992: 84–88.
11. Нагаева Л.И. *Три башкирских танца*. Уфа: Китап, 1992.
12. Нагаева Л.И. *Танцы восточных башкир*. М.: Наука, 1981.
13. Нагаева Л.И. *Башкирская народная хореография*. Уфа: Китап, 1995.
14. Багаутдинова М.И. Башкирско-русский словарь этнокультуроведческой лексики. Изд. 2-е, обновл. Уфа: Китап, 2012: 148.
15. Солтангәрәева Р.Ә., Баймырҙина Г.В. *Башҡорт бейеү фольклоры: боронғоһо һәм бөгөнгөһө*. Өфө: Белая река, 2009: 100.
16. Султангареева Р.А. *Танцевальный фольклор башкир*. Уфа: Гилем, Башкирская энциклопедия, 2013.
17. Султангареева Р.А. *Башкирский фольклор*. Уфа, Башкирская энциклопедия, 2018; Т. 1.
18. Ткаченко Т. *Народный танец*. Москва: Государственное издательство «Искусство», 1954.
19. Уразгильдеев Р.Х. *Киргизский народный танец*. Москва: Искусство, 1986.
20. Молдобакиров З. История этно-фольклорных танцев в Кыргызстане. *Вестник культуры и искусств*. 2017; № 5: 90–94.
21. Затаевич А.В. *1000 песен киргизского народа (напевы и мелодии)*. Оренбург, 1925.
22. Затаевич А.В. *250 киргизских инструментальных пьес и напевов*. Москва, 1934.
23. Уланова А.У. *Истоки кыргызского народного танца*. Манускрипт. Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12, Выпуск 12: 304–309.
24. Абиров Д.Т. *История казахского танца*: учебное пособие. Алматы: «Санат», 1997.
25. Абиров Д.Т. *Истоки и основные элементы казахской народной хореографии*. Алма-Ата, 1992.
26. Абиров Д.Т., Исмаилов А.М. *Казахские народные танцы*. Алма-Ата: «Онер», 1984.
27. Всеволодская-Голушкевич О.В. *Пять казахских танцев*. Алматы: Онер, 1988.
28. Всеволодская-Голушкевич О.В. *Школа казахского танца*. Алматы: Онер, 1994.
29. Всеволодская-Голушкевич О.В. *Баксы ойыны*. Алматы: Рауан, 1996.
30. Танбаева А.Ж., Саитова Г.Ю., Джумаseитова Г.Т. Российский исследователь казахского народного танца О.В. Всеволодская-Голушкевич: поиски воссоздания этнического танца. *Sciences of Europe*. 2022; № 94: 6–11.
31. Жиенкулова Ш.Б. *Тайна танца*. Алматы: Онер, 1980.
32. Жиенкулова Ш.Б. *Казахские танцы*. Алматы: Онер, 1985.

References

1. Tavliyarova G.M., Abdullina G.R., Bajbulov I.I. Istoriya izucheniya leksiki nacional'nyh tancev v bashkirskom i tureckom yazykah. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 25, № 1: 195-200.
2. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo yazyka:* v 10 t. Ufa: Kitap, 2011; T. 2.
3. Gaskarov F.A. *Bashkirskie narodnye tancy*. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1958.
4. Gaskarov F.A. *Bashkirskie tancy*. Ufa, 1978.
5. Nagaeva L.I. Podrazhatel'nye narodnye bashkirskie plyaski. *Sovetskaya `etnografiya*. 1978; № 1: 14-16.
6. Nagaeva L.I. Obryadovye plyaski yugo-vostochnyh bashkir. *Narodnoe tvorchestvo bashkir*. Ufa, 1976: 26-31.
7. Nagaeva L.I. Svadebnye plyaski yugo-vostochnyh bashkir. *Kul'tura i byt bashkir.* Ufa, 1978: 62-69.
8. Nagaeva L.I. Vesenne-letnie prazdnestva i obryady bashkir. *Issledovaniya po istoricheskoj `etnografii bashkir.* Ufa, 1984: 42-64.
9. Nagaeva L.I. Strukturnye osobennosti tancev razlichnyh grupp bashkir. *Obychai i kul'turno-bytovye tradicii bashkir*. Ufa, 1980: 68-89.
10. Nagaeva L.I. K probleme izucheniya bashkirskoj narodnoj horeografii. *Sovremennye `etnicheskie processy v Bashkortostane: sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya*. Ufa, 1992: 84-88.
11. Nagaeva L.I. *Tri bashkirskih tanca*. Ufa: Kitap, 1992.
12. Nagaeva L.I. *Tancy vostochnyh bashkir*. M.: Nauka, 1981.
13. Nagaeva L.I. *Bashkirskaya narodnaya horeografiya*. Ufa: Kitap, 1995.
14. Bagautdinova M.I. Bashkirsko-russkij slovar' `etnokul'turovedcheskoj leksiki. Izd. 2-e, obnovl. Ufa: Kitap, 2012: 148.
15. Soltangərəeva R.Ə., Bajmyrşina G.V. *Bashҡort bejeү fol'klory: boronғoho həm bөgөngөhө*. Өfө: Belaya reka, 2009: 100.
16. Sultangareeva R.A. *Tanceval'nyj fol'klor bashkir*. Ufa: Gilem, Bashkirskaya `enciklopediya, 2013.
17. Sultangareeva P.A. *Bashkirskij fol'klor*. Ufa, Bashkirskaya `enciklopediya, 2018; T. 1.
18. Tkachenko T. *Narodnyj tanec*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo «Iskusstvo», 1954.
19. Urazgil'deev R.H. *Kirgizskij narodnyj tanec*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
20. Moldobakirov Z. Istoriya `etno-fol'klornyh tancev v Kyrgyzstane. *Vestnik kul'tury i iskusstv*. 2017; № 5: 90-94.
21. Zataevich A.V. *1000 pesen kirgizskogo naroda (napevy i melodii)*. Orenburg, 1925.
22. Zataevich A.V. *250 kirgizskih instrumental'nyh p'es i napevov*. Moskva, 1934.
23. Ulanova A.U. *Istoki kyrgyzskogo narodnogo tanca*. Manuskript. Tambov: Gramota, 2019; T. 12, Vypusk 12: 304-309.
24. Abirov D.T. *Istoriya kazahskogo tanca*: uchebnoe posobie. Almaty: «Sanat», 1997.
25. Abirov D.T. *Istoki i osnovnye `elementy kazahskoj narodnoj horeografii*. Alma-Ata, 1992.
26. Abirov D.T., Ismailov A.M. *Kazahskie narodnye tancy*. Alma-Ata: «Oner», 1984.
27. Vsevolodskaya-Golushkevich O.V. *Pyat' kazahskih tancev*. Almaty: Oner, 1988.
28. Vsevolodskaya-Golushkevich O.V. *Shkola kazahskogo tanca*. Almaty: Oner, 1994.
29. Vsevolodskaya-Golushkevich O.V. *Baksy ojyny*. Almaty: Rauan, 1996.
30. Tanbaeva A.Zh., Saitova G.Yu., Dzhumaseitova G.T. Rossijskij issledovatel' kazahskogo narodnogo tanca O.V. Vsevolodskaya-Golushkevich: poiski vossozdaniya `etnicheskogo tanca. *Sciences of Europe*. 2022; № 94: 6-11.
31. Zhienkulova Sh.B. *Tajna tanca*. Almaty: Oner, 1980.
32. Zhienkulova Sh.B. *Kazahskie tancy*. Almaty: Oner, 1985.

Статья поступила в редакцию 07.02.23

УДК 894.612.8-1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-346-349

Bedirkhanov S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of Language, Literature and Art. G. Tsadasi, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bedirhanov@mail.ru*

THE IMAGE OF THE MOTHERLAND IN THE LEZGIAN WOMEN'S POETRY OF THE 1990S. The article examines civic motifs in Lezgi women's poetry of the 1990s. Based on the analysis of poetic texts, the structural foundations of the figurative structure of the concept of "motherland" are revealed. It is noted that the concept of "homeland", as an objective spiritual value, has a number of structural moments, each of which, being included in the vital pulsation of the female poetic consciousness, is intertwined with its spiritual forces. Separate spiritual formations are then formed, the concentrated basis of which is appropriated by the name "I". The spiritual life manifested in the name "I" moves into the space of strophic compositions, as a result of which, already as a lyrical beginning, it charges the idea of the homeland with emotionally rich sensual energy. Based on this, the article pays special attention to the forms of organization of the pole "I", which represents the characteristics of the female soul.

Key words: **civic lyrics, concept of "motherland", Lezgin women's poetry, 1990s, lyrical beginning**

С.А. Бедирханов, *канд. филол. наук, ведущ. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bedirhanov@mail.ru*

ОБРАЗ РОДИНЫ В ЛЕЗГИНСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ 1990-Х ГОДОВ

В статье исследуются гражданские мотивы в лезгинской женской поэзии 1990-х годов. На основе анализа поэтических текстов выявляются структурные основы образного строения концепта «родина». Отмечается, что концепт «родина» как объективная духовная ценность располагает рядом структурных моментов, каждый из которых, включившись в жизненную пульсацию женского поэтического сознания, переплетается с его душевными силами. Из этих переплетений складываются отдельные духовные образования, концентрированная основа которых присваивается наименованием «Я». Явленная в наименовании «Я» душевная жизнь перемещается в пространство строфических композиций, вследствие чего уже в качестве лирического начала заряжает идею родины эмоционально насыщенной чувственной энергией. Исходя из этого, в статье особое внимание уделено формам организации полюса «Я», которое представляет жизненные экзистенции духовного мира женщин-авторов.

Ключевые слова: **гражданская лирика, концепт «родина», лезгинская женская поэзия, 1990-х годы, лирическое начало**

Конец XX – начало XXI веков отмечены радикальными реформами, затрагивающими не только социально-экономические, политические основы государственного устройства, но и культурные стратегии его развития. Результатом этих трансформаций стало отвержение диктата господствующей коммунистической идеологии, в доктринальных парадигмах которой определялись основы культурного универсума общества. Фрагментация культурного пространства обозначила актуальность устойчивых символических форм, располагающихся исторически определенными ценностными смыслами самоидентификации этнотворческого духа российских, в том числе и лезгинского, народов. Исследователь русской поэзии 80-х–90-х годов XIX века Е.З. Тарланов в растущем интересе общественного сознания к лирике в периоды социальных катаклизмов видит определенные закономерности исторического процесса. Прослеживая важнейшие тенденции развития русской эстетической мысли периода между «Золотым» и «Серебряным веком», ученый приходит к выводу, что «эпоха кризиса социальной идеологии не могла не породить общественной потребности в самоуглублении и переоценке ценностей. Отсюда проистекали и тяга к поэтическому творчеству авторов самого разного дарования, и повышенный интерес публики к лирике <…>» [1, с. 3].

Устойчивость поэтических форм в экстраординарных социокультурных ситуациях, но уже на примере русской поэтической культуры отмечена и в диссертационном исследовании Ягодинцевой Н.А. «Русская поэтическая культура XX – начала XXI века: сохранение целостности личности человека». По мнению автора исследования, системный кризис русской культуры XX – начала XXI веков «характеризуется разрушением традиционной культуры и привычного образа мира, приоритетом идеологии над культурой и широким распространением при помощи СМИ антихудожественных произведений массовой культуры. В этой ситуации поэзия остаётся одним из основных средств самоидентификации человека, принадлежащего к русской культуре» [2].

Во времена социокультурных трансформаций, «когда маргинальные, не престижные с точки зрения старого канона элементы начинают вторгаться в отлаженный литературный процесс, вызывая “помехи”, “искажения”, которые по прошествии времени осмысляются как новации, порождающие не существовавшие ранее формы и смыслы» [3] на этнокультурную сцену лезгинского народа выходят и авторы-женщины. Исторически фиксированные формы идентичности в жизненных ритмах женского сознания распадаются на фрагменты, в результате из их сущностных основ выделяются некие более «поверхностные», телесные, иррациональные конструкты, в чувственно-эмоциональных концентрациях которых формируются субъективные полюсы женской индивидуальности этнонационального творческого духа.

Цель статьи – раскрытие душевных экзистенций творческого сознания лезгинских поэтесс, определивших содержательно-композиционные и образные основы женской гражданской лирики периода радикальных социокультурных трансформаций.

Новизна работы определяется тем, что в ней концепт «родина» рассматривается в жизненных волнениях женской души. Работе характерны новые системные подходы к исследуемой проблеме, основанные на структурном анализе поэтических текстов, которые позволяют раскрыть эмоционально-чувственные основы поэтической мысли женщин-авторов.

Предмет исследования: произведения лезгинских поэтесс 1990-х годов.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что она может стать основой исследования, имеющего целью теоретическое осмысление литературных процессов постсоветского периода. Основные положения статьи могут быть использованы в решении общетеоретических проблем изучения национальной литературы.

Как уже известно, социокультурные трансформации 1990-х годов, затрагивающие фундаментальные основы российского общества, обозначили совершенно иные возможности развития этнокультурных стратегий. Выстраивание форм реализации этих возможностей приводит к локализации неких идеальных пространств, в линиях соприкосновения которых активно развертываются гражданские мотивы организации поэтического мира. Поэтизация гражданских, патриотических идей исходит из единого творческого принципа жизнедеятельности сознания. Суть этого принципа заключается не только в формообразованиях двух полюсов, но и в их содержательных локализациях, вследствие чего определяется полоса разграничения субъективного и объективного основ поэтического дискурса. Если в субъективном полюсе развертывается душевная жизнь «я», то объективный полюс в лезгинской поэзии 1990-х годов принадлежит идее родины.

Тема родины занимает значительное место в творчестве известной поэтессы Седагет Керимовой. Стихотворение «Ватан вуч я» («Что есть Родина») – большое по объёму произведение, композиционная конструкция которого основана на разных, неоднородных формах ритмического и строфического строения. Все эти формы сведены к единому ценностно-определённому структурному концепту, явленному в наименовании «ватан» («родина»). «Ватан» есть вербальная конструкция внутренне собранного образного целого, которое, включившись во внутренний мир лирического «я», «растекается» по его пространственным линиям.

Содержательно-композиционная основа произведения построена на приёме обращения, развернутого в основном в грамматических структурах вопросительного предложения. Лирическая героиня обращается к лезгинскому сыну и лезгинской дочке. Образное целое и лезгинского сына, и лезгинской дочки вмонтировано в единую грамматическую форму местоимения второго лица единственного числа – «ваз» («тебе») – чидани ваз? (тебе известно?). В местоимении унифицируются сущностно-индивидуальные характеристики «сына» и «дочери», в результате образуется единая экзистенциальная основа, в формообразованиях которой родина определяется как ценностно-мотивированная смысловая доминанта этнонационального сознания:

Я лезги хва, я лезги руш,
Ватан вуч я, чидани ваз?
Ви япара гьатнани, лагь,
И манидин верцIи авaз? [4, с. 19].
Эй, лезгинский сын, эй, лезгинская дочка,
Ты знаешь, что такое Родина?
Скажи, услышал ли ты,
Сладкую мелодию этой песни?

(Подстрочные переводы здесь и далее принадлежат автору – *С.Б.*).

В жизненных экзистенциях из концепта «родина» выпадают отдельные смысловые конструкты, в последовательности перемещений которых из периферии в центр жизни души и обратно выстраиваются ритмические компоненты композиционной организации произведения.

Первые три строфы стихотворения построены в композиционных традициях четверостиший. Каждая строка состоит из восьми слогов. Соразмерность сочетаний этих слогов образует ритмическую структуру четверостиший – более умеренную, спокойную.

В четверостишиях сохраняется внутренне уплотненная смысловая форма «родины». Она наслаивается жизненными энергиями «Я», через которые включается в грамматические структуры вопросительного предложения. В грамматических строях вопросительных предложений развертываются семантические поля, в пространственных линиях которых лирические «я» и «ты» устремляются друг к другу. Из этих стремлений образуется единая жизненная форма личности («я», «ты», «лезгин»), которая определяется как представитель – неперсонифицированный, общий – родины.

Исходящие из лирического начала вопросы «оседают» в субъективных, жизненных мирах «я», «ты», «лезгин». В них содержатся некие поведенческие нормы, в сочетаниях которых представляется образцовая картина гражданской позиции личности:

ВерцIи яни, тукьуьл яни,
Чир хьанани накьвадин дад?
Акунан ваз Ватандин гьал,
Ватандин кьуьд, Ватандин гад? [4, с. 19].
Сладкий ли, горький ли,
Узнал ли ты вкус земли?
Увидел ли ты состояние Родины?
Зиму Родины, лето Родины?

Мотив родины приобретает определенность только в том случае, если в нем сополагаются некие моменты душевной жизни. В поэтическом сознании С. Керимовой эти моменты встраиваются в эмоционально концентрированные чувственно-экспрессивные структуры, через которые протягиваются линии композиционного целого произведения.

Дальнейшее развитие сюжетных линий встраивает композиционные компоненты стихотворения «Ватан вуч я» («Что есть Родина») в содержательные поля

строфических форм, основанных на сочетаниях коротких, 4-сложных стихотворных строк. Включённая в эти строки поэтическая мысль приобретает более интенсивные темпы движения. В импульсах этого движения из родины выпадают определённые компоненты – кIвал («дом»), муг (гнездо, «очаг»), халкь («народ»), «чIал» («язык»), которые, проявив внутренние сущностные смыслы родины, возвращаются к её собранному в наименовании «ватан» образному целому. Эта внутренне концентрированная образная форма облагается многочисленными определениями, в понятийных значениях которых не содержится ничего из сущности родины. Сама родина также равнодушна к предметным проявлениям этих определений. Совмещение понятийных смыслов определений и родины происходит благодаря тому, что суть родины изначально включена в темпеpальные структуры (памяти) сознания, в актах которых определения заряжаются жизненной энергией. Таким образом, через многочисленные определения в образ родины не только вносятся эмоционально напряжённые чувственные волнения «я», но и определяются координаты его размещения в пространстве жизни. Эти координаты отсылают к центральной точке жизненного пространства. Внешние источники мотиваций, определивших условия перемещения родины в центр душевной жизни, исходили, как уже отметили выше, из социокультурных реалий 1990-х годов, сопряженных с процессами кардинальных реформ государственного строения.

В этнолокальных формообразованиях мотива родины открываются жизненные просторы и поэтессы Зарифы Касумовой. Заданные социокультурными установками 1990-х годов этнолокальные ценностные смыслы родины в жизненных потоках сознания поэтессы наслаиваются эмоционально насыщенными чувственными силами, в вибрациях которых облачаются в субъективные формы. Из соединения этих форм строится образное целое родины, которое в просторах жизни сталкивается с ее собранным в наименовании «Я» ядром.

Встреча «Я» и родины происходит в реалиях социокультурных трансформаций, затрагивающих не только социально-экономические, политические устои государственного устройства, но и духовные формы идентичности творческого субъекта. Соприкосновение «Я» и родины в линиях неустойчивых, хаотичных формообразований делает актуальными некие, внешне данные смысловые конструкты, из сочетания которых образуется единая идеальная форма мироздания.

В стихотворении «КIара дуьнья, кук1вара зун» («Бренный мир, растерзай меня») поэтесса обращается к миру, который сопровождается словом кIара («черный»). Из сочетания слов кIара («бренный») и «мир» образуется единое образное целое, синтезирующее неустойчивые, несправедливые, жестокие формы организации бытия. Включенная в эти формы жизнь «Я» раскрывается в напряженных, эмоционально концентрированных душевных волнениях. Из этих волнений исходит настрой – негативный, злобный, через явления которого лирическая героиня и обращается к миру. Мир – первичный источник генерации этого настроя (изначально укорененная в сознании установка) – способен разрушать, уничтожать жизнь человека:

Кичlе туш, акатдач зурзун,
КIара дуьнья, кук1вара зун.
Тур тфенгра, тупара зун,
КIара дуьнья, кук1вара зун [5, с. 156].
Мне не страшно, не дрожу от страха,
Черный мир, растерзай меня.
Заряди мной ружье, пушку,
Бренный мир, растерзай меня.

Способность мира погубить («кIукIварун» («растерзать» «разрушать» «разрубать»)) жизнь основана на периодических изменениях форм и принципов организации его внутреннего устройства. Эти изменения приводят к разрушению ценностно-смысловой иерархии образа родины, вследствие чего образ отрывается от субъективных моментов душевной жизни. Оторванная от душевной жизни родина распадается на части, к каждой из которых «Я» устремляется по отдельности.

В каждой впавшей в жизненное пространство части родины сохраняются следы распада ее образного целого, потому они в словесных конструкциях отражаются в проблемных состояниях. Из этих состояний синтезируются ситуативные моменты, в порядке следования которых представляются картины: «сыновья проявляют трусость, слабость»; «мужество стало дефицитом, каплей»; «родина разорвана на куски»; «народ разделен»: «люди отказываются от своего языка». Всё это делает жизненные порывы бессмысленными. Поэтому лирическая героиня обращаются к миру со словами:

Зун гъамариз хьурай каруш,
Зал шагьмарар хьурай аруш.
Хажалатди гурай заз mlуш,
К1ара дуьня, кукIвара зун [5, с. 156].
Пусть я буду канвой горя,
Пусть на меня наматываются ядовитые змеи,
Пусть топчут меня печаль, горе, скорбь.
Бренный мир, растерзай меня.

Тема родины занимает значительное место и в творчестве Гулангерек Ибрагимовой. В стихотворении поэтессы «Чан играми, хайи Ватан» («Моя дорогая, любимая Родина») между «Я» и родиной устанавливается определенная пространственная линия, в символических строениях которой сущности и «Я» и родины высвечиваются на одной и той же точке. Семантическое построение этой точки и определяет структурную значимость стихотворной строки «Чан играми, хайи Ватан» («Моя дорогая, любимая Родина»), которая повторяется в конце каждого четверостишия:

Хуш я рикIиз гатфарин чуьл,
ВацIар, дагълар, суьруьйрин гьуьл.
Вун акваз шад жечни гуьгьуьл,
Чан играми, хайи Ватан [6, с. 4].
Приятно для сердца весеннее поле,
Реки, горы, море стад,
Как радуется душа, увидев тебя,
Моя дорогая, любимая Родина.

Стихотворение написано в композиционных традициях герайлы.

Герайлы, так же, как и гошма, – строфические композиции ашугского искусства, сконструированные деятельно-активными функциональными структурами народного творческого сознания.

Гошма – самая распространенная композиционная конструкция ашугского искусства – состоит из 3–5 строф. В каждой строфе четыре стиха. Каждая строка содержит по одиннадцать слогов [7, с. 58]. Строфическая же конструкция герайлы основана на соизмеримости 8-сложных стихотворных строк, потому в ее устойчивости духовные ритмы являются в динамичности, энергичности. А всем остальным она совпадает с композицией гошмы.

Таким образом, герайлы и гошма – строфические композиции ашугского искусства – уникального творческого явления, располагающего собственными совершенными формами демонстрации явлений идеального мира. Принципы содержательного наполнения этих форм определяются жизненными импульсами народного духа. В трениях этих, развернутых в более упрощенных линиях ментальных конструкций, импульсов, синтезируются знаковые смыслы, в понятийных содержаниях которых происходит духовное покорение чувственного многообразия эмпирического мира. Именно из этого мира стекают факты, которые, впавшие в жизненный мир поэтессы, заряжаются душевной энергией.

Соединение образов полей, рек, садов, сел, городов, народа, морей, лесов происходит через прямые, неусложнённые ментальные линии. Они освещают лишь некие внешне данные реалии родины, не затрагивают ее глубинные внутренние сущности.

Внешнее расширение полюса родины делает возможным выведения из ее протяженности семантически оформленных пространственных полей, каждое из которых приобретает определенную духовную артикуляцию. Весенние сады, реки, нивы, новые поля приятны для сердца; леса, моря, как драгоценные камни. Следует отметить, что сердечные импульсы «Я» охвачены единым, равномерным, более восторженным ритмичным движением, не восприимчивым к проблемным состояниям родины:

Ви эллерин мерд я рикIер,
Гьа вун кIани бул я гьиссер,
Бахтавар хьуй шегьер-хуьрер,
Чан играми хайи Ватан [6, с. 4].
Отважны сердца твоих народов,
Обильны любящие тебя чувства,
Пусть будут счастливы твои города – села,
Моя дорогая, любимая Родина.

В более упрощенных ментальных схемах развертывается образ родины и в стихотворении поэтессы «Азиз Ватан» («Дорогая Родина»). Его строфическая структура также складывается из композиционных компонентов герайлы. 8-сложная конструкция стиха не восприимчива к расширенным линиям движения мысли. Её семантические формы несут чувственно насыщенные эмоции в замкнутых формах жизни души. Жизненная реальность лирического начала представлена в наименовании «Я», которое обращено к родине. Сущностно-содержательные характеристики родины концентрированы в основном в местоимении «ты».

В «Я» фиксируется исходная позиция обращения, из которой истекают слова, в «местах оседания» которых определяется позиция «ты». Местоимения первого и второго лиц уравновешивают позиции лирических субъекта и объекта. Таким образом, местоимение «я» представляет суть лирического начала в позиции «лицом к лицу» с родиной, в сторону которого направляются вербально определённые смысловые единицы. В семантических сочетаниях этих единиц складываются определенные речевые конструкции, в которых не столько раскрывается индивидуально данная душевная жизнь, сколько представляются характерные для ашугского искусства формы воспевания, хвалы. Таким образом, традиционная форма ашугского искусства, т. е. «привычный тип поэтических ассоциаций, ритмических, интонационных и других соответствий, играющих столь большую роль» [8, с. 112 – 139], в ее стихотворчестве, «претерпевая ряд внутренних, незаметных на первый взгляд изменений, приобретает новый смысл и оказывается в состоянии» [8, с. 112–139] вместить круг гражданских, патриотических представлений, обусловленных социокультурными реалиями 1990-х годов.

Ви девлетрин авач къадар,
Вун такурла рикI жеда дар.
Гьар са пата булах, яйлах,
Ийизва за валди дамах [6, с. 8].

Несметно твое богатство,
Сердце тоскует, когда не видит тебя.
В каждой стороне родник, пастбище,
Я горжусь тобою.

Таким образом, перемещение родины в «сердечный центр» жизни души женщин-поэтесс имело мотивационной основой эмоционально концентрированные патриотические чувства, вызванные социокультурными трансформациями 1990-х годов. Отказ от высшего идеала государственного устройства, в чувстве сопричастности с которым определялись его цивилизационные коды, приводит к постепенному распаду сложившейся десятилетиями ценностной иерархии общественного самосознания лезгин, которое все чаще начинает обращаться к фиксированным в памяти народа локальным, несущим смысл полноты и цельности этнонациональной идентичности конструктам. Одним из этих конструктов является родина, в сущностно-устойчивых, «исторически отработанных» структурах которой в период радикальных социокультурных трансформаций общества синтезировались условия консолидации духовных интенций этнопоэтического сознания.

Библиографический список

1. Тарланов Е.З. *Между золотым и серебряным веком*. ПетрГУ. Петрозаводск, 2001.
2. Ягодинцевой Н.А. *Русская поэтическая культура XX – начала XXI века: сохранение целостности личности человека*. Автореферат диссертации ... кандидата культурологии. Челябинск, 2006.
3. Савкина И. *Провинциалки русской литературы (женская проза 30–40-х годов XIX века)*. Цит. по: Мезенцева А.Н. Женская литература как феномен: генезис и эволюция. Available at: http://Женская литература как феномен генезис и эволюция.doc (live.com)
4. Керимова С. *Баллада о языке. Избранные стихи и поэмы*. Махачкала, 2012.
5. Касумова З. *Море каплей*. Баку: Издательство «Азербайджан», 2016.
6. Ибрагимова Г. *Люблю я солнце: стихи*. Махачкала: Издательство ООО Мавел, 2015.
7. Гашаров Г.Г. *Лезгинская ашугская поэзия и литература*. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1975.
8. Тимофеева В.В. Стиль поэта и эпоха. *Время. Пафос. Стиль. Художественные течения в современной советской литературе*. Издательство Наука, Москва. Ленинград, 1965.

References

1. Tarlanov E.3. *Mezhdu zolotym i serebryanym vekom*. PetrGU. Petrozavodsk, 2001.
2. Yagodincevoj N.A. *Russkaya po`eticheskaya kul'tura XX – nachala XXI veka: sohranenie celostnosti lichnosti cheloveka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata kul'turologii. Chelyabinsk, 2006.
3. Savkina I. *Provincialki russkoj literatury (zhenskaya proza 30-40-h godov XIX veka)*. Cit. po: Mezenceva A.N. Zhenskaya literatura kak fenomen: genezis i `evolyuciya. Available at: http://Женская литература как феномен генезис и эволюция.doc (live.com)
4. Kerimova S. *Ballada o yazyke. Izbrannye stihi i po`emy*. Mahachkala, 2012.
5. Kasumova Z. *More kaplej*. Baku: Izdatel'stvo «Azerbajdzhan», 2016.
6. Ibragimova G. *Lyublyu ya solnce: stihi*. Mahachkala: Izdatel'stvo OOO Mavel, 2015.
7. Gasharov G.G. *Lezginskaya ashugskaya po`eziya i literatura*. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
8. Timofeeva V.V. Stil' po`eta i `epoha. *Vremya. Pafos. Stil'. Hudozhestvennye techeniya v sovremennoj sovetskoj literature*. Izdatel'stvo Nauka, Moskva. Leningrad, 1965.

Статья поступила в редакцию 20.02.23

УДК 811.1.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-349-352

Varlamova O.N., *Cand. of Sciences (Philology), Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: olga-varlamova@mail.ru*

FEATURES OF FORMATION OF SOCIALLY RELEVANT MODELS OF CHILDREN'S BEHAVIOR IN THE DISCOURSE OF LULLABIES (ON THE MATERIAL OF THE FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES). The author reveals the orienting potential of the lullabies discourse (in French and Russian languages) as a resource for the formation of socially relevant behavioral models. The objective of the study is to identify and describe socially relevant behavioral models transmitted in the discourse of lullabies through frame structures forming a model of the world basing on the example of two languages (French and Russian). Models of formed behavior are presented through the area of "your own" world and "someone else's" world. Features of the interaction of the child and society, transmitted within each model, are described, and the intercultural specificity of the formed models of socially relevant behavior is revealed.

Key words: **world model, lullabies, frame, speech addressed to children, maternal speech**

О.Н. Варламова, *канд. филол. наук, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: olga-varlamova@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-РЕЛЕВАНТНЫХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В ДИСКУРСЕ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

На материале французского и русского языков автор раскрывает ориентирующий потенциал дискурса колыбельных песен как ресурса формирования социально-релевантных моделей поведения. Цель настоящей статьи – на примере двух языков (французского и русского) выявить и описать социально-релевантные модели поведения, транслируемые через колыбельные песни посредством фрейм-структур, формирующих модель мира. Научная новизна работы заключается в применении фрейм-структур для систематизации и описания социально-релевантных моделей поведения, транслируемых через колыбельные песни в двух лингвокультурах. В результате исследования представлены модели формируемого поведения через область «своего» и «чужого» миров, описываются особенности взаимодействия ребенка и социума, транслируемые в рамках каждой модели, а также раскрыта кросс-культурная специфика формируемых моделей социально-релевантного поведения.

Ключевые слова: **модель мира, колыбельные песни, фрейм, речь, обращенная к детям, материнская речь**

Опираясь на антропоцентрический подход, лингвисты получают возможность открыть в языке человека его систему видения мира. Антропоцентрическая парадигма современных лингвистических исследований позволяет рассматривать феномен семьи как важнейшей среды, в которой ребенок осваивает языковой и культурный код того или иного лингвокультурного сообщества через призму семейного общения. Н.Д. Арутюнова отмечает, что в современной лингвистике особо актуален подход, позволяющий путем лингвистического анализа описать картину мира (КМ) как отдельных носителей языка, так и целого этноса [1, с. 3]. И в раннем детстве, и дошкольный период именно семья является первичным источником, формирующим картину мира ребенка. Речь, обращенная к детям, материнское слово является главным источником становления языковых способностей ребенка [2]; именно в материнской речи реализуются особые стратегии семантизации лексики родного языка [3], формируется особая модель взаимодействия с окружающей средой, на которую мать ориентирует ребенка [4]. Кроме того, исследователи подчеркивают особую значимость колыбельных песен, пословиц, потешек, которые не только реализуют обучающий языку и речи потенциал, но и играют особую роль в нравственном воспитании детей [5; 6].

Цель настоящей статьи состоит в выявлении на примере двух языков (французского и русского) социально-релевантных моделей поведения, транслируемых через колыбельные песни посредством фрейм-структур, формирующих модель мира ребенка. Достижение цели определяется рядом задач: 1) на основе анализа текстов колыбельных песен построить фреймовую модель социального мира ребенка; 2) выявить в компонентах «своего» и «чужого» миров модели социально-релевантного поведения, формируемые через тексты колыбельных

песен; 3) выявить особенности социального взаимодействия ребенка с членами семьи и социумом в рамках каждой модели; 4) сформулировать варианты реализации взаимодействия ребенка и членов социума в рамках выявленных моделей поведения. Анализ компонентов (фреймов) модели социального мира ребенка и их взаимодействия позволяет выявить определенные модели поведения, релевантные для того или иного лингвокультурного сообщества, а систематизация знаний о компонентах и формируемых ими представлений о паттернах поведения в рамках построенной модели обусловливают актуальность рассматриваемой темы. Научная новизна работы состоит в том, что для описания социально-релевантных моделей поведения, транслируемых через колыбельные песни в двух лингвокультурах, впервые применяются такие единицы, как фрейм-структуры, которые систематизируют искомые модели и упорядочивают их в модели мира ребенка, предполагающие область «своего» мира и «внешнего» мира.

Материалом выступают французские и русские колыбельные песни, собранные методом сплошной выборки в количестве восьмидесяти семи единиц. Методы: контекстного и дефиниционного анализа, модель социального мира ребенка и транслируемые модели социально-релевантного поведения созданы методом когнитивного моделирования.

Теоретическую базу работы составляют труды отечественных и зарубежных ученых, изучающих речь, обращенную к детям [2; 7; 8; 4; 3], а также работы, посвященные феномену модели мира [9; 10; 11].

Понимание роли колыбельных песен как основополагающей для трансляции ребенку знаний о мире, норм поведения в обществе коррелирует с концепцией нашего исследования: именно через них происходит формирование модели социального мира ребенка, представленной в исследовании Варламовой О.Н., Воробьевой К.А. [12]. Под моделью мира Т.В. Цивьян понимает «сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире в данной традиции, взятых в их системном и операционном аспекте» [9, с. 5]. А.Я. Гуревич определяет ММ как «ту сетку координат», через которую люди воспринимают действительность и строят образ мира, который уже существует в их сознании [11, с. 30]. Так, колыбельные песни рассматриваются нами в качестве источника формирования в социокогнитивном опыте ребенка определенной модели мира, являясь при этом образцом построения социально-релевантных моделей поведения в рамках этой модели.

Модели поведения, транслируемые в дискурсе колыбельных песен, выявлены с опорой на модель социального мира ребенка, сконструированную в виде фрейм-структур; лексический аспект данной модели описан в [12]. Под фреймами мы вслед за Ч. Филлмором понимаем особые унифицированные конструкции знания или связанные схематизации опыта [13]. Процесс построения модели мира ребенка происходит по двум направлениям: создание модели «своего» мира и мира «внешнего», компоненты которых формируют представления ребенка о месте и роли себя, членов семьи и представителей «внешнего» мира в повседневной деятельности. Представим полную фрейм-структуру мира ребенка на рис. 1.

Компонентами «своего мира» ребенка являются ближайшие родственники и сам ребенок, выступающие в качестве героев колыбельных песен. В качестве компонентов «внешнего мира» представлены животные либо реальные люди/вымышленные герои, не имеющие отношения к семье ребенка.

Составляющие указанной структуры формируют в социокогнитивном опыте ребенка воспроизводимые модели поведения, принципы взаимодействия в социокоммуникативном пространстве «Я – семья – социум», источниками которых являются колыбельные песни. Представим выявленные модели, формируемые через компоненты социального мира ребенка.

Свой мир: формируемые модели поведения

1. *Модель домашних обязанностей*

Согласно сюжету КП, каждый члены семьи имеет свои домашние обязанности, которые он должен выполнять. Модель реализуется через фреймы МАТЬ, ОТЕЦ, БАБУШКА, ДЕДУШКА, БРАТ, СЕСТРА, отражая роль старших членов семьи в организации быта. Приведем в пример строчки, которые достаточно подробно передают типичное распределение обязанностей среди членов семьи:

(1) Зыбаю, позыбаю,
(2) Отец ушел за рыбою,
(3) Дедушка дрова рубить
(4) Бабушка – уху варить
Вариации текста:
(5) Мать коровушку доит,
(6) Сестра теленочка поит.

В данных примерах отражается идея о том, что каждый член семьи занят бытовыми делами, связанными с организацией быта, которые можно охарактеризовать «традиционным» распределением обязанностей, что более присуще русским колыбельным песням, нежели французским. Так, мужчины заняты физической работой, например, колкой дров или же делом, которое требует достаточных временных затрат вне дома, например, рыбалка (пример 1). Женщины же (бабушка, сестра, мать) остаются в доме/на территории дома. В этом случае они занимаются либо приготовлением пищи (*варить уху*) либо уделяют время заботе о ребенке: в примере 1 предполагается исполнение песни от имени матери, соответственно, повторяющийся глагол «зыбать» в форме 1 лица единственного числа придает самой колыбельной песне перформативный характер, называя действие, исполняемое матерью. Вариации строчек данной колыбельной песни (пример 2) отражают обязанности сестры, которая моет пеленки (т. е. заботится о вещах ребенка), а также матери, которая, помимо заботы о ребенке, занимается и другими домашними делами, например, уходом за домашним скотом.

Отметим, что во французских колыбельных песнях гендерная маркированность обязанностей мужчины – члена семьи не столь резкая; отец, как и старшие братья ребенка, не ограничивается лишь занятиями физического характера. Заботясь о ребенке и супруге, он вместе с более взрослыми детьми может заниматься готовкой:

(7) Papa est en bas, qui fait du chocolat,
Ton frère est en bas, qui fait des nougats.
(Папа внизу, готовит какао,
Твой брат внизу, готовит нугу).

Обобщая транслируемые паттерны, отметим следующие варианты реализации модели домашних обязанностей, которые формируются в социокогнитивном опыте ребенка:

– «Меня укладывает спать мама, в это время все остальные члены семьи заняты бытом. Если мама занята, тогда меня укачивают другие родственники».

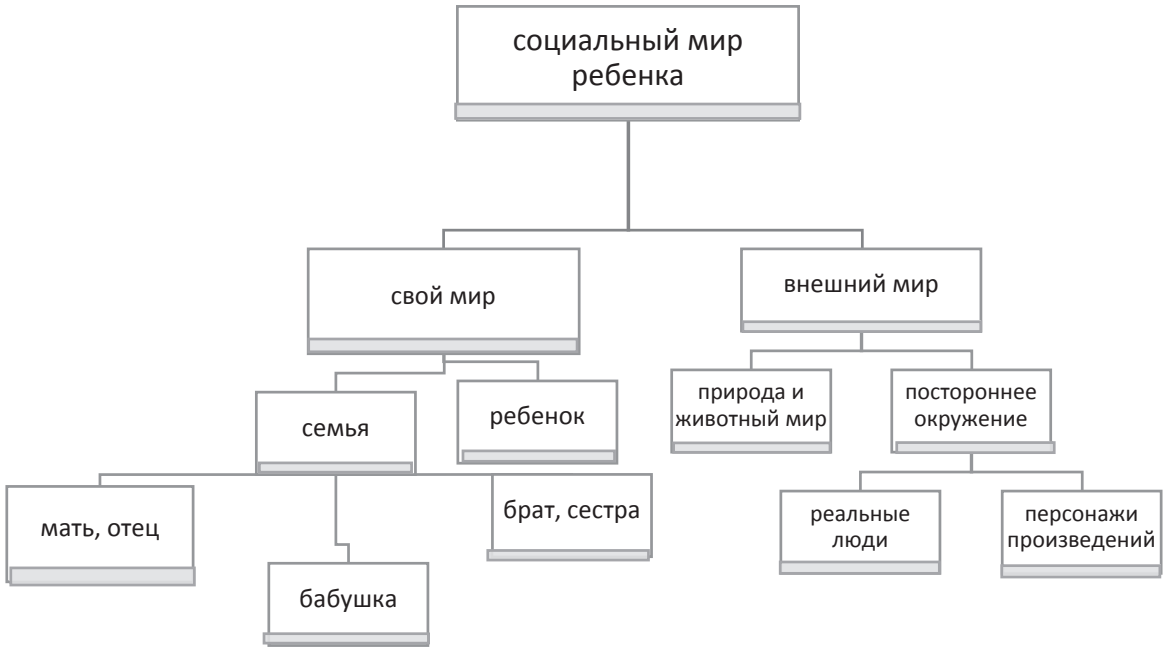


Рис. 1. Модель социального мира ребенка

–«Приготовлением пищи, стиркой и уходом за домашними животными занимаются женщины».

–«Родственники-мужчины часто бывают далеко от дома и занимаются работой, требующей больше физической силы».

–«Все в семье заботятся друг о друге».

2. *Модель заботы о родственниках*

В данной модели чаще всего объектом заботы является сам ребенок, который усваивает нормы поведения и варианты взаимодействия в семье. Реализуется данная модель через фреймы МАТЬ, ОТЕЦ, БАБУШКА, ДЕДУШКА, БРАТ, СЕСТРА.

Представим наиболее релевантные паттерны, формирующие модели поведения в семье, через роли родственников ребенка.

Мама как член ближайшего окружения выполняет максимально широкий функционал: занимается как бытом, так и проявляет наибольшую заботу о ребенке. Рассмотрим ее роль более детально.

–Мать отвечает как за физический комфорт ребенка (пример 4), так и за эмоциональный, стараясь смягчить детские страхи, связанные с наступлением темного времени суток:

(8) потеплей тебя укрою, спи, малышка, я с тобою.

–Мать выступает своеобразным защитником как детского сна, так и самого ребенка, предостерегая его от возможной опасности:

(5) *не ложися на краю, придет серенький волчок и укусит за бочок.*

–Укладывая ребенка, мать вербализует любовь и нежность по отношению к нему:

(6) sa maman jolie l'aime à la folie» («Его прелестная мама любит его до безумия»).

Сестра или брат, представленные в текстах колыбельных песен, также участвуют в выполнении домашних дел, о чем было указано в модели домашних обязанностей. В модели проявления заботы старшие дети, от лица которых ведется повествование в некоторых колыбельных, транслируют заботу о ребенке, будучи исполнителем колыбельной песни (поет колыбельную, следовательно, укачивает ребенка и заботится о его сне), а также вербализуют нежность по отношению к ребенку лексически, через обращения к ребенку:

(7) «Fais dodo Colas mon p'tit frère»

(Баю-бай, мой братик Кола…»).

Отметим, что в русских колыбельных бабушка, составляя часть фрейма СЕМЬЯ, принимает участие в организации быта, занимаясь приготовлением пищи, как описывалось выше. Однако она необязательно живет под одной крышей с ребенком и репрезентируется как периодически приходящий желанный гость в доме, по отношению к которому необходимо проявить заботу: радушно встретить и проявить гостеприимство, пригласив за стол (пример 8). Сама же бабушка, будучи гостем, приносит угощение хозяевам, в том числе и ребенку, проявляя заботу, любовь и внимание:

(8) «*завтра бабушка придет, нам гостинцы принесет.*

Будем бабушку встречать, сладкой кашей угощать…»

Так, в рамках рассматриваемой модели поведения мы формулируем следующие варианты ее реализации:

–«Я и мой сон находятся под маминой защитой».

–«Мои родители и родственники меня любят и заботятся обо мне».

–«Если кто-то из родственников приходит в гости, мы рады и проявляем гостеприимство».

3. *Модель ожидаемого поведения ребенка*

Реализуясь через фрейм РЕБЕНОК, данная модель транслирует самому младшему члену семьи норму его поведения как в самой семье, так и (по мере взросления) в социуме.

Своей прагматикой колыбельные песни нацелены на укладывание ребенка спать, и в текстах именно процессы засыпания и сна вербализуются как одна из важнейших задач маленького человека. Ожидание ее выполнения транслируется чаще всего через императивные формы глаголов с семантикой сна как во французском, так и в русском языках, передавая в качестве важной задачи ребенка его крепкий сон согласно режиму:

(11) *Спи, моя радость, усни;*

Кроме того, колыбельные песни транслируют такую составляющую модели детского поведения, как игры и веселье:

(13) *«Tu pourras t'amuser dans l'eau» (Ты сможешь повеселиться в воде»).*

Отметим, что помимо ожидаемого поведения в некоторых колыбельных априори подчеркивается одобрение уже существующих моделей действий ребенка и его невинность:

(14) *«Я дружочка не браню – его не за что бранить,*

Бай-бай, бай-бай,

Бранить не за что, да журить не по что…».

Обобщая выявленные модели ожидаемого поведения ребенка, сформулируем следующие варианты паттернов поведения, транслируемые через колыбельные песни:

–«Я должен спать и соблюдать режим».

–«Мне позволено играть и веселиться».

–«Я ни в чем не виноват».

4. *Модель физического наказания ребенка*

Примечательно, что наряду с невинностью ребенка одновременно в изучаемых текстах представлена и перспектива его наказания. Она воплощается через фрейм РЕБЕНОК, а также через фреймы СМЕРТЬ и БОЛЬ, характерные для русских колыбельных песен. Так, в русских текстах выявляется следующая воспроизводимая модель текста: если ребенка наказать (побить), то его сон будет здоровее и крепче.

(15) *«Баю-баюшки, баю,*

Колотушек надаю,

Колотушек двадцать пять,

Будет Ваня лучше спать».

Ребенку подобные строки транслируют следующую модель:

«Если я не буду спать, меня накажут».

5. *Модель прогнозирования благоприятного будущего*

Модель прогнозирования благоприятного будущего воспроизводима как в русских, так и во французских колыбельных песнях и транслируется через фрейм РЕБЕНОК. Она характеризуется использованием глагольных форм будущего времени, обращением к ребенку и лексики с положительной коннотацией, формирующих положительные установки взрослеющего ребенка, такие как непосредственно само взросление, освоение какой-либо профессии, создание семьи:

(16) Quand tu s'ras un homme

Un homme pour de bon

Tu feras c'que tu voudras.

Таким образом, мать с детства прогнозирует ребенку благополучное будущее и формирует положительные установки на взрослую жизнь:

«Когда я вырасту, у меня в жизни все сложится хорошо».

6. *Модель негативных пожеланий*

Модель негативных пожеланий реализуется через фреймы СМЕРТЬ и БОЛЬ. Она, отражая вербализацию родителем или членами ближайшего окружения пожелания боли или, чаще всего, смерти, выполняет особую прагматическую функцию. В.В. Головин отмечает, что подобные пожелания выполняют функцию защиты ребенка, чаще всего больного, от смерти [14]. В этом случае в тексте транслируется идея неизбежной смерти ребенка или же присутствует непосредственно пожелание смерти:

(17) *«Бай-бай да люли!*

Хоть сегодня умри.

Завтра мороз, снесут на погост.

Мы поплачем-повоем, в могилу зароем».

При этом важно отметить ситуативность использования данной модели: в случае плохого самочувствия ребенка, реализуя при этом в контексте модели заботы. Формирование модели негативного пожелания предполагает типичные действия при подготовке ко сну (укачивание, тактильный контакт, элементы фатического общения и, в случае болезни ребенка, его лечение). Таким образом, сам ребенок, усваивая одновременно модель заботы, понимает, что в семье он находится в любви и под защитой. В этой связи модель негативных пожеланий не формирует в его социокогнитивном опыте противоречия, а сама модель усваивается следующим образом:

«Мама сама вслух пожелает *мне* плохого, значит – в дальнейшем злые силы уже не станут мне вредить. Но на самом деле мама меня защитит и не обидит».

Чужой мир: формируемые модели поведения

1. *Модель социально одобряемого поведения*

Данная модель представляет собой некие задаваемые образцы поведения через образы животных, вымышленных героев, реализующиеся через подфреймы ПРИРОДА И ЖИВОТНЫЕ, ПОСТОРОННЕЕ ОКРУЖЕНИЕ. Имея прагматической целью исполнения колыбельных песен укладывание малыша, мать достигает ее, в том числе, через описываемую модель. Она использует образы животных, природы и персонажей сказок, имплицитно демонстрируя положительное отношение к создаваемому сценарию поведения, которому нужно следовать, что, прежде всего, касается сна:

(20) *«Спит корова, спит бычок,*

В огороде спит жучок».

Кроме сна социально одобряемым является соблюдение распорядка дня, например, прием пищи, а также примерное поведение и дисциплина:

(21) *«Все по лавочкам сидят,*

Кашку с маслицем едят».

Отметим, что универсальными героями, задающими образцы поведения, как для русской колыбельной поэзии, так и для французской являются животные; однако персонажи-люди, составляющие данную модель в русском корпусе, чаще представлены другими детьми, а во французской преобладают сказочные персонажи (принцессы, пираты).

Таким образом, главные задачи ребенка – соблюдение распорядка дня и дисциплина, которые демонстрируются через пример третьих лиц следующим образом:

– «Мама говорит что-то делать, приводит в пример животных и других детей, значит, я должен вести себя так же».

– «Мама приводит в пример действия других, значит, она хочет, чтобы я вел себя так же».

2. *Модель наказания животных*

Данная модель реализуется фреймом ЖИВОТНЫЕ и представляет собой достаточно жестокие модели поведения и пренебрежительное отношение к животным, в частности к кошкам. Так, в текстах используются глаголы с отрицательной коннотацией: ЛЕ «*бить*» *('Нанести удар'*) [15] и '*ушибить*' ('*Причинить боль ударом*') [15], имеют негативную семантику и формируют отрицательное поведение по отношению к домашним животным. При этом, с одной стороны, демонстрируются отрицательные качества человека, систематически практикующего наказание животных: например, злым человеком представляется мачеха:

(22) *«У кота-воркота была мачеха люта,*

Она била кота, приговаривала…».

С другой стороны, в текстах отражается возможность физического наказания за некоторую провинность на примере образов животных, задавая тем самым ребенку перспективу наказания за неодобряемое поведение:

(23) «*Ушибли кота об угол головой,*

Баю-бай, баю-бай.

Вот те на-тко же, коток, за сметанку, за творог,

Баю-бай, баю-бай».

Отметим, что такой элемент, как применение физической силы по отношению к домашним животным в целях воспитания или простой забавы, встречается в текстах русских колыбельных, в то время как во французских колыбельных он не был обнаружен. Обобщенные варианты реализации данной модели:

–«Мачеха –злая, она обижает животных».

–«Если я буду вести себя неправильно, меня накажут».

3. *Модель защиты от злых сил*

Данная модель реализуется фреймом СКАЗОЧНЫЕ ПЕРСОНАЖИ в русском корпусе текстов, представители которого являются отрицательными героями фольклорных произведений. Данной моделью формируется в первую очередь чувство безопасности ребенка во время сна, когда рядом находится родитель, демонстрирующий уверенность и спокойствие, который обязательно защитит:

(24) *«Поди, бука, на сарай, мою детку не пугай.*

С другой стороны, обращение к вымышленному отрицательному персонажу «*бука*» ('*Фантастическое страшное существо*') [15] выполняет превентивную защитную функцию, оберегая ребенка от злых сил. Таким образом, складывается защитная модель поведения, прослеживаемая в уже рассмотренных фреймах следующим вариантом:

«Родители защитят меня как от реальной опасности, так и от потусторонних злых сил».

Цель настоящей статьи заключалась в выявлении на примере двух языков социально-релевантных моделей поведения, транслируемых через колыбельные песни посредством фрейм-структур, формирующих модель мира ребенка. Полученные результаты свидетельствуют о ее достижении: предложенная модель мира ребенка, транслируемая через тексты колыбельных песен, позволяет выявить 9 социально-релевантных моделей поведения: *модель домашних обязанностей, заботы о родственниках, ожидаемого поведения ребенка, физического наказания ребенка, прогнозирования благоприятного будущего, негативных пожеланий, социально одобряемого поведения, наказания животных, защиты от злых сил.* Они определяют поведение ребенка и формирующие паттерны его взаимодействия с представителями социума:

Так, в рамках «своего мира» ребенок социализируется через понимание своей роли как самого младшего члена семьи, о котором заботятся, который со временем будет принимать участие в организации быта, разделяя с родственниками как универсальные повседневные дела (повседневная взаимная забота), так и гендерно и социально маркированные в зависимости от лингвокультуры (например, готовка, домашнее хозяйство). Находясь в окружении семьи, ребенок пребывает в безопасности, родители и родственники, защитят его от злых сил и позаботятся о его физическом и психологическом комфорте. Кроме того, ребенок усваивает собственные задачи как младшего члена семьи, такие как игры, дисциплина и соблюдение режима дня.

В рамках «чужого мира» ребенок усваивает нормы поведения, ожидаемые от него обществом, опираясь как на опыт одобрения незнакомых людей, так и осознавая вероятность наказания за проступки.

Данные модели, имея лингвокультурные особенности реализации, являются, однако, универсальными и воспроизводимыми как для русских, так и для французских колыбельных песен.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. *Образ человека в культуре и языке.* Москва, 1999: 5–21.
2. MacWhinney B., Snow C. The child language data exchange system: an update. *Journal of child language*. 1990; № 17: 457–472.
3. Колмогорова А.В., Варламова О.Н. *Женщина в семейной коммуникации: речевой портрет матери (на материале русского и французского языков):* монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019.
4. Колмогорова А.В. *Мамин язык: практики материнского общения в контексте распределенной модели языка и когниции.* Москва: Флинта; Наука, 2012.
5. Бойко Е.С. *Материнская речевая деятельность в социуме староверов на Енисее: монография*. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2012.
6. Алиева Ф.А., Мухамедова Ф.Х. Колыбельная поэзия народов Дагестана: тематика и художественные приемы. *Филологические науки. Вопросы теории практики*. Тамбов: Грамота. 2018; Ч. 2, № 1 (79): 219–221.
7. Байкулова А.Н. *Речевое общение в семье*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 2006.
8. Воейкова М.Д. *Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка*. Москва: Знак, 2011.
9. Цивьян Т.В. *Модель мира и ее лингвистические основы*. Москва: КомКнига. 2006.
10. Маковский М.М. *Язык – миф – культура: Символы жизни и жизнь символов*. Москва: Русские словари, 1996.
11. Гуревич А.Я. *Категория Средневековой культуры*. Москва: Искусство, 1984.
12. Варламова О.Н., Воробьева К.А. Структурные особенности формирования модели «своего мира» ребенка через призму колыбельных песен: лексический аспект (на материале французского и русского языков). *Филологические науки. Вопросы теории практики.* Тамбов: Грамота. 2020; Т. 13, № 12: 187–191.
13. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. Новое в зарубежной лингвистике. *Когнитивные аспекты языка*. Москва, 1988; Выпуск XXIII: 52–92.
14. Головин В.В. *Русская колыбельная песня: фольклорная и литературная традиция.* Диссертация ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
15. *Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=29272

References

1. Arutyunova N.D. Logicheskij analiz yazyka. *Obraz cheloveka v kul'ture i yazyke*. Moskva, 1999: 5-21.
2. MacWhinney B., Snow C. The child language data exchange system: an update. *Journal of child language*. 1990; № 17: 457–472.
3. Kolmogorova A.V., Varlamova O.N. *Zhenschina v semejnoj kommunikacii: rechevoj portret materi (na materiale russkogo i francuzskogo yazykov):* monografiya. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2019.
4. Kolmogorova A.V. *Mamin yazyk: praktiki materinskogo obscheniya v kontekste raspredelennoj modeli yazyka i kognicii*. Moskva: Flinta; Nauka, 2012.
5. Bojko E.S. *Materinskaya rechevaya deyatel'nost' v sociume staroverov na Enisee: monografiya*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2012.
6. Alieva F.A., Muhamedova F.H. Kolybel'naya po`eziya narodov Dagestana: tematika i hudozhestvennye priemy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii praktiki.* Tambov: Gramota. 2018; Ch. 2, № 1 (79): 219-221.
7. Bajkulova A.N. *Rechevoe obschenie v sem'e*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2006.
8. Voejkova M.D. *Rannie `etapy usvoeniya det'mi imennoj morfologii russkogo yazyka*. Moskva: Znak, 2011.
9. Civ'yan T.V. *Model' mira i ee lingvisticheskie osnovy*. Moskva: KomKniga. 2006.
10. Makovskij M.M. *Yazyk – mif – kul'tura: Simvoly zhizni i zhizn' simvolov*. Moskva: Russkie slovari, 1996.
11. Gurevich A.Ya. *Kategoriya Srednevekovoj kul'tury*. Moskva: Iskusstvo, 1984.
12. Varlamova O.N., Vorob'eva K.A. Strukturnye osobennosti formirovaniya modeli "svoego mira" rebenka cherez prizmu kolybel'nyh pesen: leksicheskij aspekt (na materiale francuzskogo i russkogo yazykov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii praktiki.* Tambov: Gramota. 2020; T. 13, № 12: 187-191.
13. Fillmor Ch. Frejmy i semantika ponimaniya. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. *Kognitivnye aspekty yazyka*. Moskva, 1988; Vypusk XXIII: 52-92.
14. Golovin V.V. *Russkaya kolybel'naya pesnya: fol'klornaya i literaturnaya tradiciya.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
15. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka S.I. Ozhegova*. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=29272

Статья поступила в редакцию 27.02.23

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-353-355

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dinara-va@list.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF PATRIOTISM IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF UNIVERSITY STUDENTS. The article discusses relevance of studying the concept of PATRIOTISM in the students' linguistic consciousness. The purpose of the research work is to identify components of the concept of PATRIOTISM in the linguistic consciousness of the 1st to 3rd-year students of Financial University. The scientific novelty of the study is expressed in identifying the main lexical components of the concept of PATRIOTISM in the minds of today's Russian students, namely, the moral and value representations of linguistic objectification, among which the concept under study is the brightest one. The practical significance of the study lies in the fact that the main findings can serve as the material for writing textbooks, teaching university general courses in lexicology, cognitive linguistics, elective courses in applied linguistics, linguistic and cultural studies, conceptual analysis and the development of new methods of patriotic upbringing in the educational process.

Key words: **concept, patriotism, linguistic consciousness, stimulus word, association experiment**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В данной статье рассматривается актуальность изучения концепта «патриотизм» в языковом сознании студенческой молодежи. Целью работы является выявление компонентов концепта «патриотизм» в языковом сознании студентов 1–3 курсов Финуниверситета. Научная новизна исследования состоит в выявлении основных лексических компонентов рассматриваемого концепта в сознании современной студенческой молодежи России, а именно – морально-ценностных представлений языковой объективации, среди которых исследуемый концепт является одним из ярких. Практическая значимость работы заключается в том, что основные результаты данного исследования могут послужить материалом для написания учебных пособий, преподавания вузовских общих курсов по лексикологии, когнитивной лингвистике, курсов по выбору по прикладной лингвистике, лингвокультурологии, концептуальному анализу и разработки новых методик патриотического воспитания в образовательном процессе.

Ключевые слова: **концепт, патриотизм, языковое сознание, слово-стимул, ассоциативный эксперимент**

Актуальность нашего исследования продиктована необходимостью комплексного лингвокультурологического моделирования концепта «патриотизм» через призму языкового сознания студентов вуза. Идея патриотизма играет наиважнейшую роль в мировой культуре, поскольку она отражает и формирует основные ориентиры для развития того или иного народа и человечества в целом. По отношению же к русской концептосфере концепт «патриотизм» занимает центральную позицию в национальной культуре, духовном самосознании русских, национальной общности и суверенности. Поэтому бесспорным остается всевозрастающий научный и общекультурный интерес в многостороннем исследовании содержания и ценностного потенциала концепта «патриотизм» в языковом сознании студенческой молодежи в начале третьего десятилетия XXI века в контексте концептологических и лингвокультурологических исследований. Кроме того, в течение многих столетий концепту «патриотизм» уделяется повышенное внимание со стороны отечественной философии, религии, литературы и публицистики. Однако лингвокультурологические исследования концепта «патриотизм» начались сравнительно недавно.

Объектом исследования выступает русская национальная концептосфера «патриотизм» в языковом сознании студенческой молодежи.

Предмет данного исследования стало ассоциативное поле в схеме, представляющей выявленные нами уровни концепта «патриотизм» в языковом сознании студентов вуза.

Цель предлагаемой работы – выявить компоненты концепта «патриотизм» в языковом сознании студентов 1–3 курсов Финуниверситета.

Для достижения поставленной в статье цели были сформулированы следующие задачи:

1) определить сущность понятий «концепт» и «языковое сознание»;

2) провести цепочечный ранжированный ассоциативный эксперимент для исследования концепта «патриотизм»;

3) проанализировать результаты ассоциативного эксперимента по слову-стимулу *патриотизм*.

Научная новизна исследования состоит в выявлении основных лексических компонентов концепта «патриотизм» в сознании современной студенческой молодежи России, а именно – морально-ценностных представлений языковой объективации, среди которых исследуемый концепт является одним из ярких.

Практическая значимость работы заключается в том, что теоретические положения и практические результаты отражают функционирование важного концепта в сознании молодого поколения и могут внести вклад в практику преподавания лексикологии, когнитивной лингвистики, прикладной лингвистики, лингвокультурологии и концептуального лингвистического анализа.

Сегодня в работах по лингвистике концепт рассматривается с позиции «антропоцентрической парадигмы, представляющей собой диаду «язык – человек» и характеризующейся интегративным подходом к исследованию языка и терминологическим аппаратом, включающим такие понятия, как «концепт», «концептосфера», «картина мира», «языковое сознание» и т. д.» [4]. В лингвокогнитивном подходе под концептом понимается «комплексная единица, обладающая дискретностью, локализовано функционирующая на уровне сознания и способствующая осуществлению процесса мышления» [7]. В основе же лингвокультурного подхода лежит идея национальной концептосферы, а в исследовательских работах – путь от культуры к сознанию [10].

Большинство ученых разделяют мнение о том, что язык играет важную роль в формировании и развитии фундаментальных моделей мышления, хранящихся в сознании носителей разных лингвокультур в виде концептов, представлений и образов. В когнитивной лингвистике наблюдается трансформация диады «язык – человек» в триаду «язык – человек – сознание» [7].

В нашей работе мы придерживаемся трактования языкового сознания, предложенного Е.Ф. Тарасовым: «…совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [8, с. 26].

Важнейшей составной частью исследования концептов национальной культуры и языкового сознания являются материалы ассоциативного эксперимента. В современной гуманитарной науке применяемые разнообразные экспериментальные психолингвистические методики дают возможность выявить в определенной возрастной категории функционирование и смысловое наполнение определенных концептов. По утверждению Ю.А. Борисовой, «ассоциативный эксперимент (АЭ) как один из наиболее эффективных методов психолингвистического исследования и анализа активно используется с целью всестороннего изучения феномена языкового (вербального) сознания, его структуризации и моделирования» [2, с. 266]. Другой ученый, Н.Ф. Уфимцева, полагает, что «исследования языкового сознания с помощью ассоциативного эксперимента дают возможность выявить как системность содержания образа сознания, стоящего за словом в той или иной культуре, так и системность языкового сознания носителей той или иной культуры как целого и показывают уникальность и неповторимость образа мира каждой культуры» [9, с. 41].

В ходе работы нами был проведен цепочечный ассоциативный эксперимент с целью изучения особенностей концепта «патриотизм». В результате установления его ассоциативных связей стало возможным моделирование семантической структуры исследуемого нами ментального образования.

В основу выбранной нами методики легли работы Н.В. Наговицыной, К.А. Масловой, С. К. Башиевой и М.Ч. Шогеновой, которые провели подобные ассоциативные эксперименты на слово-стимул *патриотизм* среди студенческой молодежи в различных образовательных учреждениях. Так, в 2010 г. исследователи С.К. Башиева и М.Ч. Шогенова, исходя из результатов эксперимента на слово-стимул *патриотизм* среди 300 студентов Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, пришли к выводу, что «приоритетным среди оценочных смыслов-реакций на данное слово является когнитивный аспект восприятия и оценки данного стимула (ср. патриотизм – Россия, флаг, партия, гимн). Однако анализ ассоциатов позволяет обнаружить и парадигматические связи, что обусловлено наличием в ассоциативно-вербальном мышлении респондентов компонентов более высокого мотивационного, прагматического уровня развития языковой личности (ср. патриотизм – любовь к родине, преданность, верность, дело отцов, гордость, мужество, защита Отечества)» [1, с. 108].

Аналогичное исследование также было проведено К.А. Масловой в 2017 г. среди учеников школы и студентов Уральского государственного педагогического университета в количестве 88 человек. Ассоциативный эксперимент показал, что «ядро концепта – центральная категория идеи патриотизма – неизменно стоит за лексемой *родина*». Результаты исследования демонстрируют, что «в сознании представителей лиц от 14 до 23 лет сложился положительный образ патриотизма» [5].

В 2021 г. Н.В. Наговицына представила результаты анализа смыслового наполнения концепта «патриотизм» с помощью ненаправленного ассоциативного цепочечного эксперимента. Проанализировав ответы 100 человек в возрасте от 18 до 70 лет, включая студентов, автор пришел к выводу, что «содержательным ядром данного концепта служит представление о любви к Родине и родной земле, оставаясь постоянным в течение столетий и сохраняя значимость в русском языковом сознании в современных условиях» [6].

Предполагается, что в языковом сознании студентов Финансового университета в 2022 г. представление о *патриотизме* должно включать пусть не региональную, но определённую общую политическую и профессиональную специфику.

В нашем исследовании проводился цепочечный ранжированный ассоциативный эксперимент среди студентов в возрасте от 17 до 21 года. Каждому респонденту предлагалось реагировать первым пришедшим в голову словом (или несколькими словами) в ответ на слово-стимул *патриотизм* в соответствии с инструкцией: «Напишите любые пришедшие первыми вам на ум слова и выражения, связанные со словом *патриотизм*». Ответы следовало распределить по мере снижения субъективной важности, при этом количество уровней не ограничивалось конкретным числом. Мы предполагаем, что упорядочение реакций, исходя из снижения их важности, делает возможным не только установить частотность, но и определить когнитивные или ментальные составляющие концепта «патриотизм» в сознании каждого отдельно взятого студента. Следовательно, в связи с исследованием общего числа всех зафиксированных реакций стало возможным выявить и проанализировать структуру данного концепта в языковом сознании студенческой молодежи.

В нашем эксперименте приняло участие 59 человек, из них 24 – лица мужского пола, и, соответственно, 35 – женского. По результатам обработки анкетных данных было зарегистрировано 284 реакции.

Обобщив зафиксированные реакции студентов, мы выделили слова-ассоциаты, расположенные по мере убывания их частоты, которая указывается после слова-реакции. Нами были выборочно рассмотрены словосочетания и выражения в выделенных курсивом ассоциатах. По нашему мнению, данный метод позволяет продемонстрировать ту или иную реакцию на определенном уровне полевой структуры концепта «патриотизм».

Наибольшее число упоминаний получили следующие слова: (*малая*) родина (31); любовь (17); Россия (13); гордость (11); преданность (9); защита (8); героизм / геройство (6); верность (6); страна (5); отечество / отчизна (5); вера (5); дом (5); народ (5); (*дружная*) семья (4); (*национальное*) единство (3); приверженность (3); флаг (3); уважение (3); (*гражданская*) ответственность (3).

Обобщив зафиксированные реакции, полученные у студентов, следует отметить, что в ассоциативном поле концепта «патриотизм» выделяется ядро, содержащее 31 реакцию со словом *родина*. Результаты демонстрируют, что данная лексема получила большую частотность в первых двух уровнях. 17 раз было упомянуто слово *любовь*. Оно также появлялось в основном на первых уровнях. По 13–11 раз участники лингвистического эксперимента упомянули слова *Россия и гордость*, что также подтверждает значимость данных понятий в их сознании в связи со словом-стимулом *патриотизм*. Данные слова распределены с 1 по 7 уровни. Частотность следующих слов-реакций: *преданность, защита, героизм / геройство, верность* на слово-стимул *патриотизм* составила 9–6 раз. Следует обратить внимание на их примерно равномерное распределение по уровням. По 5–3 раза наблюдаются упоминания таких слов, как *страна, отечество / отчизна, вера, дом, народ, (дружная) семья, (национальное) единство, приверженность, флаг, уважение, (гражданская) ответственность*, появление которых на разных уровнях не может свидетельствовать об их приоритетной позиции в структуре концепта.

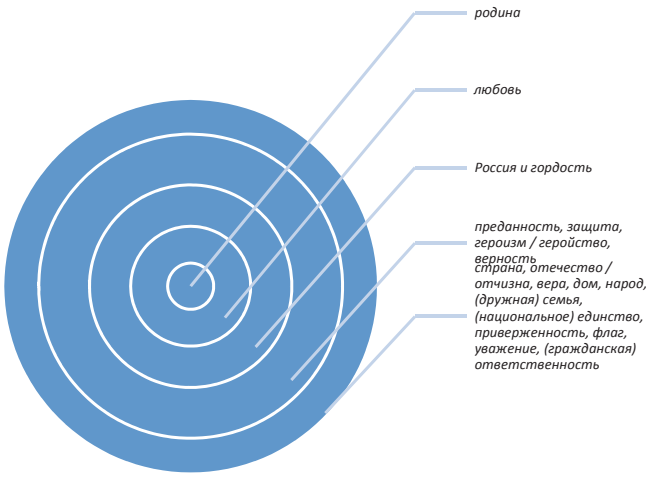


Рис. 1. Уровни концепта «патриотизм» в языковом сознании студентов Финансового университета

На основе полученных ассоциаций от студентов Финансового университета было смоделировано ассоциативное поле в схеме, представляющей выявленные нами уровни концепта «патриотизм» в языковом сознании обучающихся (рис. 1).

Результаты исследования, полученные в ходе ассоциативного эксперимента, совпадают с результатами К.А. Масловой в том, что анализируемый концепт содержит наибольшее количество реакций на слово *родина*. Более того, итоги нашего ассоциативного эксперимента показали примерно такую же картину, как и результаты Н.В. Наговицыной, С.К. Башиевой и М.Ч. Шогеновой. Ядро концепта «патриотизм» включает в себя слова когнитивного аспекта языковой актуализации и восприятия данного стимула, а также прагматикон и мотивационный уровень развития носителя языкового сознания: Россия, любовь к родине, гордость, преданность, верность и др. Результаты нашего эксперимента выявили, что в языковом сознании студенческой молодежи вне зависимости от региона проживания аналогичные слова-реакции составляют ядро концепта «патриотизм»: родина, Россия, любовь, гордость, преданность, верность, страна, дом, народ, семья. В этом ряду обращает на себя внимание лишь некоторый приоритет общечеловеческих ценностей (родина, любовь, гордость, преданность, верность) над личным и общественным (семья, дом, народ). Все это свидетельствует об уровне патриотического воспитания и сознания студентов вуза. По утверждению С.Г. Воркачева, ассоциации, «помимо мобилизующей и терапевтической, выполняют еще и диагностическую функцию: свидетельствуют о степени единства общества» [3, с. 9].

На наш взгляд, в нашей работе наблюдаются определенные особенности концептуализации «патриотизм» в сознании студентов Финансового университета, которые находятся на периферии данного концепта и вербализуются единичными реакциями. Так, например, названия населённых пунктов (Москва, Дагестан) и географических объектов (горы, море), компоненты окружающего мира (чистый воздух, (чистое) небо, земля) свидетельствуют о том, что в ассоциативно-вербальном мышлении студентов присутствует чувство гордости за место рождения и великую страну. Вот это и есть чувство патриотизма, впитываемое с любовью к родной земле, воспитываемое природой, семьей, верой и людьми, живущими рядом.

Следует отметить, что патриотизм для российской студенческой молодежи – это многогранное чувство. Это и умение чувствовать не только красоту родной земли, но и уважение к ее истории, к тем, кто защищает(-ал) ее свободу и независимость, к знаковым, в том числе музыкальным, символам страны, готовность защищать свою родину и беспокойство за будущее. Это можно проследить по единичным реакциям: День Победы, герб, гимн, белый – синий – красный, ветераны, солдат, Бессмертный полк, Родина-мать зовет, национальное единство, безопасность, где родился, там и пригодился, суверенность, ЧВК, борьба за будущее, неукротимый дух, жить – Родине служить, активная жизненная позиция, достояние, память коллектива, Z, выбор каждого, люблю отчизну я, но странною любовью, преданность своему народу, выражение гордости и радости, бережное отношение к людям, память, армия, значимость истории, уважение к своей стране, готовность защищать, все за одного, объединение, беспокойство за судьбу страны, светлое будущее и другие. Более того, в некоторых из этих ассоциатов, включающих в себя составные наименования, усматривается внутреннее разнообразие понятийного компонента рассматриваемого нами ментального образования. Следовательно, концепт «патриотизм» характеризуется сложной структурой, которая включает в себя противоположные по коннотации и денотативному значению компоненты. Вместе с преобладающим большинством положительных по коннотации слов можно выявить единичные реакции с негативной коннотацией, находящиеся в периферии концепта «патриотизм»: война, идеология.

Исходя из результатов исследования, можно проследить преобладание позитивно-оценочного восприятия концепта «патриотизм» над негативно-оценочным; ценностный ряд родина – любовь – Россия и гордость в восприятии концепта, его личностные категории морального сознания, а также акцентирование роли военной тематики.

В заключение отметим, что представление о концепте «патриотизм» через призму языка среди студентов 1 и 3 курсов вписывается в ценностный ряд: родина – любовь (к родине) – Россия и актуализирует непререкаемые человеческие ценности. Ядро концепта «патриотизм» составляют ценностные понятия. Следовательно, он глубоко зафиксирован в системе ценностных представлений рассматриваемой нами языковой личности, несмотря на то, что его периферия состоит как из положительных, так и отрицательных явлений современной действительности.

Библиографический список

1. Башиева С.К., Шогенова М.Ч. Концепт «Патриотизм» как фрагмент вербальной, ассоциативно-семантической сети в организации языковой личности (результаты ассоциативного эксперимента). *Вестник СамГУ*. 2010; № 3 (77): 107–112.
2. Борисова Ю.А. Ассоциативный эксперимент в современных психолингвистических исследованиях. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2019; № 8 (1А): 265–275.
3. Воркачев С.Г. *Идея патриотизма в русской лингвокультуре*: монография. Волгоград: Парадигма, 2008.
4. Ильина Е.В. *Концепт Белое море в языковом сознании поморов*. Диссертация … кандидата филологических наук. Архангельск, 2014.
5. Маслова К.А. Свободный ассоциативный эксперимент как инструмент исследования концепта «патриотизм». *LINGUISTICA JUVENIS*. 2017; № 19: 158–168.
6. Наговицына Н.В. *Смысловое наполнение и семантический объем концепта «патриотизм» в русском языке (по данным лексикографических источников)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2021.
7. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2001.
8. Тарасов Е.Ф. *Язык как средство трансляции культуры*. Москва: Наука, 2000.
9. Уфимцева Н.В. Языковое сознание русских в зеркале ассоциативного эксперимента. *Сборник статей*. Москва; Калуга: Эйдос, 2004: 40–45.
10. Юдина Н.В., Калугина О.А. Фреймовая репрезентация концепта «цифровая экономика» в русскоязычной дискурсивной практике. *Вестник ВолГУ*. Серия 2: Языкознание. 2022; № 2: 35–44.

References

1. Bashieva S.K., Shogenova M.Ch. Koncept «Patriotizm» kak fragment verbal'noj, associativno-semanticheskoj seti v organizacii yazykovoj lichnosti (rezul'taty associativnogo `eksperimenta). *Vestnik SamGU*. 2010; № 3 (77): 107-112.
2. Borisova Yu.A. Associativnyĭ `eksperiment v sovremennyh psiholingvisticheskih issledovaniyah. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2019; № 8 (1A): 265-275.
3. Vorkachev S.G. *Ideya patriotizma v russkoĭ lingvokul'ture*: monografiya. Volgograd: Paradigma, 2008.
4. Il'ina E.V. *Koncept Beloe more v yazykovom soznanii pomorov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Arhangel'sk, 2014.
5. Maslova K.A. Svobodnyĭ associativnyĭ `eksperiment kak instrument issledovaniya koncepta «patriotizm». *LINGUISTICA JUVENIS*. 2017; № 19: 158-168.
6. Nagovicyna N.V. *Smyslovoe napolnenie i semanticheskij ob`em koncepta «patriotizm» v russkom yazyke (po dannym leksikograficheskih istochnikov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2021.
7. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoĭ kul'tury*. Moskva: Akademicheskiĭ proekt, 2001.
8. Tarasov E.F. *Yazyk kak sredstvo translyacii kul'tury*. Moskva: Nauka, 2000.
9. Ufimceva N.V. Yazykovoe soznanie russkih v zerkale associativnogo `eksperimenta. *Cbornik statej*. Moskva; Kaluga: `Ejdos, 2004: 40-45.
10. Yudina N.V., Kalugina O.A. Frejmovaya reprezentaciya koncepta «cifrovaya `ekonomika» v russkoyazychnoj diskursivnoj praktike. *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2022; № 2: 35-44.

Статья поступила в редакцию 18.02.23

УДК 808.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-355-358

Gasanova S.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
Santueva E.Z.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*
Kislitskaya S.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: paranina.01@mail.ru*
Ramazanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@gmail.com*
Samadova D.A., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, University under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: samadova.dina75@mail.ru*

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS AS A METHOD OF TEACHING COUNTRY INFORMATION. The article describes the competence of classification of educational materials for the formation of linguistic and cultural competence of students. The authors of the article propose to systematize the review of questions about national customs, traditions, realities of the country of the studied language for the ability to achieve full communication. Based on the analysis of fiction texts, the authors describe meaningful coherence of a text for the formation of linguistic and cultural competence, and also complement the description of the discursive characteristics of the text and its individual properties. The idea of selecting educational materials for the formation of linguistic and regional competence of students allows extracting regional and cultural information from language units, skillfully using it, achieving full communication in the process of teaching the Russian language. Summarizing scientific recommendations, the authors reveal issues of systematization of texts describing national customs, traditions, realities of the country of the language being studied.

Key words: **educational materials, linguistic and cultural competence of students, process of teaching Russian language, classification of texts, active concept, discursive characteristics of text**

С.Х. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
Э.З. Сантуева, *канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*
С.С. Кислицкая*, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: paranina.01@mail.ru*
Д.А. Рамазанова*, канд. пед. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@gmail.com*
Д.А. Самадова, *канд. филол. наук, преп., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, E-mail: samadova.dina75@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

В статье описывается компетенция классификации учебных материалов для формирования лингвострановедческой информации студентов. Авторы данной статьи предлагают систематизировать обзор вопросов о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка для способности добиваться полноценной коммуникации. Основываясь на анализе текстов художественной литературы в процессе обучения русскому языку, авторы данной статьи описывают содержательную связность текста страны изучаемого языка, а также дополняют описание дискурсивных характеристик текста и его

отдельные свойства. Идея отбора учебных материалов для формирования лингвострановедческой компетенции студентов позволяет извлекать из единиц текста страноведческую и культуроведческую информацию, умело пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации. Обобщая научные рекомендации, авторы статьи предпринимают попытку раскрыть вопросы систематизации текстов с описанием национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка.

Ключевые слова: **учебные материалы, лингвострановедческая компетенция студентов, процесс обучения русскому языку, классификация текстов, дискурсивные характеристики текста**

За последние тридцать лет вышло много работ по теории языка, которые написаны в духе современных лингвистических течений и направлены на то, чтобы придать научный статус новой дисциплине в системном виде – анализу текста и принципам его классификации. Значительное место в системном свернутом виде в них отводится описанию классификации текстов с учетом задач стилистики или разнообразных стилистических приемов [1, с. 14]. Современная наука о теории языка в русле технологического подхода, кроме анализа самого текста и принципов его классификации в системном свернутом виде, предлагает анализировать историко-культурное, страноведческое богатство оригинального текста. Такой подход в преподавании позволяет сформировать технологию описания компетентности преподавателя с учетом стилизации текста в системном свернутом виде. Актуальность изучения текста обусловлена тем, что технология описания компетентности преподавателя с учетом задач стилистики и разнообразных стилистических приемов рассматривает границы текста с использованием необходимых средств, направленных на усвоение готового социального опыта [1, с. 19]. Технологический подход предусматривает точное управление учебным процессом, достижение поставленных учебных целей посредством анализа информации текста с ориентацией на усвоение готового социального опыта в системном свернутом виде. В русле технологического подхода авторы данной статьи ставят цель – использование в учебном процессе средств, направленных на усвоение готового социального опыта (в тексте); задача данной образовательной технологии – отработать умения анализировать историко-культурное, страноведческое богатство текста с учетом задач стилистики. Научная новизна статьи состоит в том, что разнообразие стилистических приемов позволяет обобщить информацию текста с использованием необходимых средств речевого общения. Теоретическая значимость технологического подхода заключается в том, что сформированная совокупность знаний о стране изучаемого языка, ее исторических и географических особенностях предусматривает управление учебным процессом с достижением поставленных учебных целей, отражающих структуру изучаемого материала. Практическая значимость данной статьи позволяет целостно отразить содержание изучаемого материала в системном свернутом виде – готового социального опыта в тексте. Структурно-логическое содержание в системном свернутом виде отражает структуру изучаемого материала посредством информации свернутых презентаций. См. табл. 1.

Таблица 1

Принцип технологизации как информация свернутых презентаций	
В преподавании учитывать принцип профессиональной ориентации, связанный с существующими методиками анализа художественного текста	Профессионально ориентационная функция учитывает в преподавании методики анализа стиля художественной литературы
В преподавании учитывать принцип культурологичности, связанный с существующими методиками анализа художественного текста	Ценностно-ориентировочная функция учитывает в преподавании методики анализа стиля художественной литературы
В преподавании учитывать принцип опережающего обучения, связанный с существующими методиками анализа художественного текста	Конструктивно-деятельностная функция учитывает в преподавании методики анализа стиля художественной литературы
В преподавании учитывать принцип контекстности визуализации и опоры, связанный с существующими методиками анализа художественного текста	Рефлексивно-оценочная функция учитывает в преподавании методики анализа стиля художественной литературы

С точки зрения теории языка практическое решение задач стилизации текста связано с существующими методиками анализа стиля художественной литературы, которые необходимо учитывать в преподавании [2, с. 11]. Авторы статьи предлагают рассмотреть внутреннюю структуру текста с учетом задач как стилистики, так и страноведения (Анализ прозаической притчи Л. Толстого «Как мужик убрал камень»). Далее фрагменты текста объединяются обозначением границ текста поэтическими средствами писателя, выведением кульминации тем и распознаванием прозаичности с художественными приемами построения [2, с. 12]. У каждого текста существует индивидуальный фрагмент формальных ограничений с художественными приемами построения дополнительных характеристик: маркеры объединения и маркеры добавления. См. табл. 2.

Таблица 2

Выведение формальных ограничений страноведческой информации	
маркеры объединения	**маркеры добавления**
Л.Н. Толстой	русский писатель/страна Россия
Персонажи – мужик/инженер	русский мужик/инженер
Город/события/ситуация	русский город
Социум	русский социум
Традиция/культура	традиционная русская городская культура

Здесь используются приемы интерпретации художественного пространства с анализом различных моделей и семантических клауз (маркеры добавления и объединения), а также обнаруживаются формальные характеристики притчи (разговоры/реплики – автор/адресат). Для определения границ прозаичности текста и важнейших фрагментов поэтического дискурса описываются как событийные факты, так и несобытийная информация [3, с. 32]. Анализируя и оценивая фрагменты поэтического дискурса, рассказчик выявляет модель художественного пространства с учетом описания развития действий и концентрации слушателя на ожидании завершения истории. Для описания этих явлений в теории языка часто используется термин «понятийный тип построения художественного текста». На наш взгляд, удаленный параллелизм и внутренняя структура текста как формальное ограничение художественного пространства, связанное с социальными и культурными задачами, позволяет выявить приемы писателя и границы текста. Для выведения границ текста и важнейших фрагментов поэтического дискурса используются разнообразные приемы анализа художественного пространства [4, с. 11]. См. табл. 3.

По большей части анализ фрагментов поэтического дискурса в пределах разрешения ситуации/события позволяет обозначить кульминацию притчи (когда один мужик берет на себя ответственность решить сложную задачу социума) [5, с. 4]. Конечно, в пределах разрешения ситуации – кульминация, претендующая на универсальность, обобщает содержание иных пунктов (здесь граница разговорного стиля), однако наш анализ фрагментов поэтического дискурса отражает нарративную схему распределения фоновой информации разговорного стиля в притче.

Помимо фоновой информации разговорного стиля в притче повторяется нарративная схема (обращение к разным персонажам с одним и тем же вопросом); схема повторения стандартных моделей претендует на организацию текста с типом повествования – прямая речь/косвенная речь + монолог/диалог. Так, в устных историях часто отражается стандартная модель повторов: мораль притчи / анализ притчи /персонаж притчи / выводы о содержании притчи //.

В притче Л. Толстого фрагменты поэтического дискурса – прямая речь / косвенная речь + монолог/диалог – служат маркерами дополнения текста с типом повествования. См. табл. 4.

Монологическая речь в упомянутой притче с учетом приема повторов способствует тому, что речь рассказчика плавно разгружает память как говорящего, так и слушающего (прямая и косвенная речь) [6, с. 9]. Классификация конкретных речевых жанров и обобщенных стандартных повторов, описанных в притче Л. Толстого, позволяет вычленить межжанровые различия (прямая/монолог и косвенная речь/диалог); речь рассказчика с учетом говорящего – это конкретный речевой жанр – слова автора или персонажа. В притче такими действующими лицами с учетом говорящего – автора или персонажа – являются жители города и инженеры; в жанре нарратива (потенциальными) агенсами с учетом говорящего выступают слушающие и т. д. См. табл. 5.

Таблица 3

Границы текста как основные приемы анализа дискурса			
инклюзия	**анадиплосис**	**анафора**	**эпифора**
inclusion	*junction*	*aperture*	*closure*
объединяет начало и конец одного фрагмента текста	объединяет конец одного фрагмента текста и начало следующего	объединяет начала нескольких фрагментов текста	объединяет окончания нескольких фрагментов

Таблица 4

Мораль притчи	Анализ притчи	Персонаж притчи	Какие можно сделать выводы о содержании притче?
смекалка, ум, сообразительность	положительное этическое качество личности смекалка помогает быстро и легко находить нужные слова, быстро реагировать на предложенные обстоятельства и принимать правильные решения, основываясь на приобретенном опыте и полученных знаниях	жители города и инженеры	находчивый человек быстро принимает решения по любому вопросу, ищет пути выхода из сложных ситуаций и находит их, применяя все свои знания, умения и навыки

Таблица 5

Монологическая речь в притче «Как мужик убрал камень»					
1.	На площади	огромный	5	другой	большой
	в одном	камень.		сказал,	каток
	городе			что под камень	и на катке
	лежал			надо подвезти	свезти
2.	Камень	и мешал	6	камень	шесть
	занимал	езде		и что это	тысяч
	много	по городу.		будет	рублей.
	места	как убрать		стоить	
3.	Призвали	камень	7	Мужик	выдали
	инженеров	сколько это		так и сделал,	сто
	и спросили их,	и будет стоить?		и ему	рублей
4.	Один	и что это	8	и еще	за умную
	инженер	будет			
	сказал, что	стоить		сто	выдумку
	камень надо	восемь			
	разбивать	тысяч		рублей	
	на куски	рублей;			
	порохом				
	по частям				
	и потом				
	свезти				
	его				

Таблица 6

Диалогическая речь в притче «Как мужик камень убрал»			
А один мужик сказал:		«А я уберу камень и возьму за это сто рублей!	
А один	сказал:	А я	за это
		уберу	сто
мужик		камень	рублей!
		и возьму	
У него спросили, как он это сделает		«Я выкопаю подле самого камня большую яму; землю из ямы развалю по площади, свалю камень в яму и разровняю землю»	
У него	это	Я выкопаю	большую
спросили,	сделает	подле самого	яму
как он		камня	свалю
И он		землю	камень
		из ямы	в яму и
		развалю	разровняю
		по площади,	землю
сказал:			

Текст монологической речи делит сегменты дискурса, вложенные друг в друга. Так, в притче Л. Толстого создается преимущественно монологическая форма речи и диалогические вставки; нарративный дискурс приобретает вставки с обобщением диалогической речи / косвенной речи и т. д. См. табл. 6.

Одни исследователи дискурса, опираясь на форму классификации вышеобозначенных текстов, распознают необходимый шаблон притчи и могут логически обосновать стандартные механизмы организации дискурса; другие, обнаружив дискурсивно-прагматическую функцию текста, разграничивают статус активации в приоритетностях референтов, а также в выполняемых ими действиях. Так, при обработке необходимого шаблона притчи говорящему достаточно усилить стандартные повторы для слушающего и для достижения особого художественного эффекта воздействовать дискурсивно-прагматической информацией [6, с. 11].

В соответствии с дискурсивно-прагматической функцией объем кодирующего материала зависит от статуса приоритетности говорящего/слушающего: чем выше статус активации говорящего, тем меньше требуется объем повторяющего дискурса для слушающего [7, с. 51]. Для некоторых жанров повторяющего дискурса функция весьма конкретна: так, при помощи короткого вопроса жители города и инженеры поддерживают разговор действующих лиц в активном статусе с достаточно минимальным кодированием согласования, местоимений. Набор задач, лежащих в основе текста, называют коммуникативным намерением говорящего. «Жители города /инженеры» не просто рассказывают, разговаривают, описывают текущие обстоятельства и задачи, объясняют намерения коммуникации – жители города/инженеры собираются на площади города с целью обсуждения важных событий города. Коммуникативные намерения говорящих (жители города/инженеры) разнообразны и многослойны. Нарративный текст притчи создает определенную ситуацию для слушающего. По сути, хотя коммуникативное намерение и выражается в языке, в целом понятие выходит за пределы лингвистики: оно принадлежит к более широкой области, в рамках которой описываются мотивы любых осознанных поступков: городская площадь – место, где собирался русский народ для оглашения каких-либо событий в области русской культуры, градостроения и намерения говорящих.

Анализ фрагментов поэтической прозы Л. Толстого позволяет обнаружить страноведческую информацию посредством рамки отдельного жанра и внутренней структуры текста. Как мы уже отмечали, одни дискурсы могут быть вложены в другие. В притчах в жанре дискурса монологической речи обнаружатся общие черты, претендующие на универсальность [7, с. 121]. Дискурс может вкладываться внутрь убеждающего, а также возможны и более сложные структуры с несколькими уровнями вложенности. В частности, притча с несколькими уровнями вложенности дискурса, с добавлением морали выявляет страноведческую информацию текста или поэтической прозы русского писателя Л. Толстого. Конечно, в жанре дискурса монологической речи объем материала с различными универсалиями информационного потока позволяет обнаружить общие черты, претендующие на универсальность, или содержание обобщенных пунктов (здесь и то, и другое является дискурсом разговорного стиля), но в целом выводы, отражающие поэтическую прозу, кодируют объем универсалиями страноведческой информации «Русский язык / Русская культура».

Библиографический список

1. Блумфильд Л. *Язык*. Москва, 1968.
2. Зарубина Н.Д. *Текст: лингвистический и методический аспекты*. Москва, 1981.
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.
6. Москальская О.И. *Грамматика текста*. Москва, 1981.
7. Сластёнин В.А. *Педагогика*: учебное пособие. Москва, 2006.

References

1. Blumfil'd L. *Yazyk*. Moskva, 1968.
2. Zarubina N.D. *Tekst: lingvisticheskij i metodicheskij aspekty*. Moskva, 1981.
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.
6. Moskal'skaya O.I. *Grammatika teksta*. Moskva, 1981.
7. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 22.02.23

УДК 821.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-358-360

Gushchina A.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: anna-guschina@mail.ru*
Chugunov D.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of History and Typology of Russian and Foreign Literature, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: dmtrchugunov@yandex.ru*

REFLECTION OF THE THEME OF GERMAN UNIFICATION IN MODERN GERMAN LITERATURE. The article examines the reflection in the works of modern German writers (G. Grass, P. Suskind, J. Frank, B. Schlink and others) of the division of Germany into the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic, its subsequent unification, and also evaluates the changes in the political, economic, spiritual and cultural plan of the both states. After the unification process of the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic in 1990, a huge number of issues come to the fore: the value content of the public consciousness of the Germans, the prospects for the further joint existence of the united states, mental differences, the cultural heritage of the united states in the period 1949-1990, etc. The fiction plays a leading role. The article considers the social models of consciousness of East and West Germans formed over the years and unlike each other, which served as the reason for the division of people into "we" and "they". In addition, the researchers analyze different views on the way of life and political order of each of the countries. The article emphasizes the special role of fiction – the formation of collective memory and consciousness.
Key words: **modern German literature, Bernhard Schlink, German consciousness, German past, unification, German nation, collective memory**

А.И. Гущина*, канд. филол. наук, ст. преп., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений» МИД России (Одинцово), г. Москва, E-mail: anna-guschina@mail.ru*
Д.А. Чугунов*, д-р филол. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, E-mail: dmtrchugunov@yandex.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ТЕМЫ ОБЪЕДИНЕНИЯ ГЕРМАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье исследуется отображение в произведениях современных немецких писателей (Г. Грасс, П. Зюскинд, Ю. Франк, Б. Шлинк и др.) раскола Германии на ФРГ и ГДР, её последующего объединения, а также оцениваются произошедшие изменения в политическом, экономическом, духовном и культурном планах обоих государств. После процесса объединения ФРГ и ГДР в 1990 г. на передний план выходит огромное количество вопросов, связанных с ценностным наполнением общественного сознания немцев, перспективами дальнейшего совместного существования, ментальными различиями, культурным наследием ФРГ и ГДР и пр. Ведущую роль при этом играет именно художественная литература. В статье рассматриваются сформированные за долгие годы и непохожие друг на друга общественные модели сознания восточных и западных немцев, послужившие причиной разделения людей на «мы» и «они». Кроме того, предпринята попытка проанализировать разный взгляд на жизненный уклад и политический строй каждой из стран. В статье подчёркивается особая роль художественной литературы – формирование коллективной памяти и сознания.
Ключевые слова: **современная немецкая литература, Бернхард Шлинк, немецкое сознание, немецкое прошлое, объединение, немецкая нация, коллективная память**

В результате событий 1949 г. Германия была разделена на два государства, а немцы разделились на западных и восточных. В связи с этим в общественном сознании немцев стали рождаться определённые проблемные вопросы, адресованные как будущему, так и прошлому [1]. Аналитическое исследование немецкого прошлого, осмысление «восточных» и «западных» субъективных точек зрения на него, сопоставление разных «истин» после присоединения ГДР к ФРГ и многие другие вопросы общественного плана определяют актуальность данной статьи.

Цель публикуемой статьи – исследовать некоторые особенности художественного отображения процессов объединения в немецкой прозе конца XX – начала XXI вв.

Объектом исследования в статье являются романы Б. Шлинка «Возвращение», «Женщина на лестнице», «Обман Зельба», антология М. Байера «Минуя границы. Писатели из Восточной и Западной Германии вспоминают», включающая произведения М. Бодрожич, Г. Грасса, В. Роггенкамп, Ю. Франк и многих других, предметом исследования – художественные особенности отображения темы объединения Германии в прозе современных немецких писателей.

Научная новизна заключается в том, что в статье предпринята попытка рассмотреть психологические, общественные, политические проблемы, возникшие после объединения Германии и отобразившиеся в её художественной прозе.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что в нём показывается значимость исторической, политической и социальной среды для понимания современной немецкой прозы.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования её материалов и результатов для расширения общих курсов по зарубежной литературе XX в., а также спецкурсов по немецкой литературе.

Оценивая события, произошедшие в Германии после Второй мировой войны, важно отметить, что её разделение привело к существенным изменениям в политическом, экономическом, а также в духовном и даже культурном планах – как в ФРГ, так и ГДР. В сознании западных немцев всё чаще звучал вопрос вины за развязывание столь кровопролитной войны. Однако спустя сорок лет объединение обеих стран ослабило актуальность послевоенного вопроса «чья вина больше»? [2, с. 66]. На передний план в 1990-е гг. выходят совсем другие вопросы: ценностное наполнение общественного сознания немцев, перспективы дальнейшего совместного существования объединенных государств, ментальные различия, сформировавшиеся за долгие годы раздельного существования, культурная преемственность с периодом 1949–1990-х гг. и пр. Особое значение в раскрытии этих и многих других вопросов играет именно литература. Писателям вверена особая роль: помочь западным и восточным немцам по-иному взглянуть на «своё» и «чужое» прошлое, сила литературного слова позволяет получить представление о жизни «осси» и «весси», принять разные субъективные точки зрения и попытаться найти «свою» истину.

Сформированные за долгие годы и непохожие друг на друга общественные модели сознания привели к устойчивому разделению на «мы» и «они» и соответствующим коннотациям в речи.

Однако не стоит забывать о том, что большое количество именно восточных немцев всеми легальными и нелегальными способами стремилось попасть в западный «рай». Размышления Ю. Франк в рассказе «Путь через повествование – путь через границу» о детстве, в котором имело место и проживание в Восточной Германии, и постоянные попытки её матери переехать в западную часть, ожидания переезда и реальность, наглядно демонстрируют стереотипные представления о жизни «там» и «здесь». Переезд Ю. Франк в 1978 г. в детском возрасте запечатлелся в её сознании навсегда. С особым нетерпением она, ещё маленькая девочка, вместе с тремя сёстрами думала, что их «встретит золотой, солнечный и свободный Запад, но осенью 1978-го в пересыльном лагере Берлин-Мариенфельде он открылся совсем с другой стороны. Лагерь был окружен высокой стеной с колючей проволокой, за обитателями (для их же защиты) велся круглосуточный надзор». Каждое утро, жители лагеря проходили мимо вахтера через турникет, «а продукты питания выдавались по талонам» [3, с. 8]. Данное описание западного мира совершенно не похоже на «рай». Из-за того, что бегущие из Восточной Германии зачастую чувствовали себя «вторым сортом», у них долгое время отсутствовало чувство родины. Однако показательно, что довольно скоро в их же душе возникала тоска по родным местам. Так произошло и в случае с Ю. Франк и её семьёй. Вот как вспоминает писательница первые дни в ФРГ: «Через месяц изолированного существования тоска по прежней жизни стала невыносимой. Хотелось обратно туда, где мы были *полноценными членами общества»* (курсив наш – *А. Г.*) [3, с. 8–9]. Это свидетельствует о впечатляющей переоценке ситуации, о том, что жизнь в продовольственном и материальном достатке, а также в мире, полном развлечений и соблазнов, далеко не всегда со-

пряжена с эмоциональным и психологическим комфортом, т. е. имея всё, можно также чувствовать себя «чужим», «неполноценным». Аналогичные чувства персонажей можно встретить также и в произведениях Б. Шлинка.

В целом одной из главных тем в художественной литературе ФРГ стало осознание вопросов, связанных с развитием «общества потребления». Об этом писали ещё и Г. Грасс, и М. Вальзер, и К. Вольф, и Д. Дёрри [4] и др. Внимательный читатель заметит склонность и персонажей Б. Шлинка зачастую к скептическому анализу собственного существования. Например, Зельб, будучи «западным» немцем, отнюдь не пребывает в восторге от того, что видит вокруг себя. У него «густые толпы занятых шопингом потребителей в пешеходных зонах вызывают <…> как с эстетической, так и с моральной точки зрения не больше симпатии, чем партийные манифестации или марширующие солдаты», – параллель с ГДР. Сравнивая Германию настоящую и «прежнюю», он с грустью замечает, что люди перестали заниматься «чем-нибудь полезным» они перестали анализировать свою жизнь и заниматься интеллектуальным трудом, всё свободное время свелось лишь к тому, что они могут «только глазеть, закусывать и делать покупки» [5. с. 185]. Противопоставление настоящего и прошлого в его сознании обусловлено тем, что в Германии настоящего его сограждан перестают интересовать действительно важные, идейные, мировоззренческие вопросы.

Героиня другого шлинковского романа – «Женщина на лестнице» – Ирена, будучи западной немкой, сбегает в Восточную Германию. Причина – засилье повсюду пёстрой рекламы, пропаганда западного «сытого» мира, искусственность бытия. Она сравнивает свою новую жизнь в ГДР с санаторием, где она, наконец, смогла обрести покой, где нет «ярких, режущих глаз красок, нет громкой, будоражащей музыки, нет назойливой соблазнительной рекламы» [6, с. 148–149]. Для Ирены материальный мир не является определяющим, наоборот, этот мир мешал ей видеть жизнь, наполненную естественной природной красотой.

Разумеется, Б. Шлинк не утверждает, что жизненный уклад и политический строй в ГДР имели только положительные стороны. Его интересует взвешенное, по возможности объективное суждение о происходящем. Точно так же, как в его произведениях воссоздаются не всегда справедливые суждения о «востоке», там же обнаруживаются и «восточные» мифы о Западной Германии.

В антологии «Минуя границы» интересное мнение о мифах в сознании немцев высказывает В. Роггенкамп в рассказе «Я проеду», явно с критикой относясь к жизни в ГДР. По сюжету мама с дочерью возвращаются из Польши в ФРГ через ГДР и ведут диалог относительно тех мест, которые они увидели по пути в Гамбург:

«– Едешь-едешь, сидя в одном положении, скорость за сотню, а кажется, будто стоишь на месте, пока за окном мелькает ГДР.

– Скучнейшая страна на свете» [7, с. 20].

Восточногерманское однообразие всегда вызывало скуку у западных немцев. Об этом после объединения двух Германий написал П. Зюскинд в эссе «Германия, климакс» (1990), который отметил, что Восточная Германия воспринимается западными немцами как нечто неизвестное и чужое, даже больше, чем «Крит, Андалусия и Гебридские острова» [8]. Словно вторит его словам и героиня рассказа «Я проеду», подмечая особое отношение своей матери к Восточной Германии: «Мама ненавидела ГДР. Для неё ГДР была воплощением всего того, что она привыкла ненавидеть в Германии» [7, с. 21].

Таким образом, сформированные непохожие друг на друга модели общества и общественной психологии [9] привели к тому, что в сознании западных немцев культивировался образ убогой жизни на Востоке, где постоянным маркером общества оказывался дефицит необходимых товаров. Серость, скука, однообразие – таковы маркеры неприятия востока. Кроме того, на сознание героини из рассказа «Я проеду», еврейки по происхождению, наложился отпечаток страданий: во время Второй мировой войны она была в постоянном страхе, была вынуждена прятаться, чтобы спасти жизнь. Вследствие пережитого женщина выместила всю вину за лишения и печальное прошлое всей Германии только на ГДР, тем самым она оправдала своё проживание в «сытой» и «успешной» ФРГ.

Важно понимать, что подобные нюансы общественной, культурной, политической жизни как на западе, так и на востоке Германии активно использовались в пропаганде. Собственный образ жизни выставлялся единственно правильным, а чужая модель развития порицалась.

Случившееся в 1990 г. объединение двух Германий заставило сознание всей нации перестраиваться: одним следовало принять в свою «семью» новых людей, от которых они успели за сорок лет отвыкнуть, а другим – привыкнуть к мысли, что их страны больше не существует. Интересно наблюдать, как немецкие писатели описывают воссоединение Германии. Вот что пишет Ю. Франк о событиях, произошедших в октябре 1990 г.: «Жители Восточной Германии возлагали слишком уж большие надежды на Запад – от того восторга, с каким они бросились ему на шею, мне стало тошно» [3, с. 17]. Слова Ю. Франк звучат как доказательство того, что исчезнувшее в одночасье прошлое для восточных немцев привело к возникновению у них ощущения собственной непригодности и явного нежелания принимать новый уклад жизни.

Её словам вторит другая немецкая писательница хорватского происхождения М. Бодрожич. После падения Стены, по её мнению, у большинства людей сформировалось представление о том, что «границ больше нет – ведь их не было видно. Но фантомные боли остались». Как говорит писательница, «что-то вдруг пронзает память, в ней какие-то всполохи, полного счастья по-прежнему нет. Память – это музей наших фантомных болей» [10, с. 116].

В свою очередь, Б. Шлинка интересует, как восточные немцы, несмотря на неожиданность происходившего объединения, сумели подстроиться под изменившиеся обстоятельства. При всём скептическом отношении к ФРГ восточные немцы не отказывали себе в возможности перенимать незнакомые формы существования, примерять на себя ту самую «сытую» и «бездуховную» жизнь Западной Германии, которую раньше, во времена ГДР, так саркастически изображали в официальной прессе. Вот любопытная сцена из романа «Возвращение», в которой зафиксировалось быстрое разрушение прежнего мифа: «Это действительно Запад? Неужели его истинное лицо так отчетливо проступает в лицах людей, которые не привыкали к Западу постепенно, а вынуждены были измениться в одночасье? Его алчное лицо? <…> я заметил, как молодая пара нежно и трепетно разглядывает разложенные на прилавке бюстгальтеры, трусики и маечки, ощупывает их, а затем, счастливая, уносит с собой выбранную покупку, и посчитал, что мой пессимистический взгляд на засилье коммерции и потребительства отдает чистой фанаберией», – свидетельствует Петер Дебауер, наблюдая молодую пару из Восточного Берлина [11, с 173]. Или чуть раньше: «Время, свободное от повседневных забот, восточные берлинцы проводили не в своей части города, а в Западном Берлине. Они ходили по магазинам» [11, с. 172].

Таким образом, Б. Шлинк пытается понять не столько справедливость прежних упрёков со стороны восточных немцев в адрес западных, сколько прочность их собственных убеждений. Через некоторое время после объединения ФРГ и ГДР многие публицисты спрашивали, например, не была ли ГДР откровенно куплена. Шлинк также с некоторой иронией воспроизводит психологию людей из социалистического мира, где они испытывали постоянный дефицит. Он показывает, как в сознании восточных немцев рушится миф, согласно которому лучшая жизнь была именно в ГДР.

Интересно рассмотреть отношение к этим проблемам классика германской послевоенной словесности Гюнтера Грасса. В книге «Моё столетие» [12] вызывают некоторое любопытство фрагменты из глав «1953» и «1970». Стоит подчеркнуть, что Г. Грасс в разные периоды жизни довольно критично относится как к ГДР, так и к ФРГ. В главе «1953» писатель с пренебрежением отзывается о жителях восточной зоны, называя их «плебеями». Однако уже в главе «1970» Г. Грасс, полный возмущения и критики, набрасывается на канцлера В. Брандта, который, будучи с рабочим визитом в Варшаве в 1970 г., преклоняет колени перед памятником жертвам неудачного восстания в Варшавском гетто. Писатель в «Моём столетии» остро критикует восточную политику канцлера о принятии новых границ между Германией и Польшей. Слова Грасса полны непринятия и даже ненависти: «Этот пройдоха <…> исхитряется <…> представить позорный отказ от исконных немецких земель как великое достижение. <…> этот пьяница повёл себя как правоверный католик: он упал на колени. Сам-то он, между прочим, вообще неверующий. *Устроил шоу*. Хотя для обложки – если судить с журналистской точки зрения – *получился хит* (курсив наш. – *А. Г.*) [12, с. 270]. Такое невозможно было напечатать в газетах даже в ФРГ, это было бы полным разоблачением политических сил Западной Германии. Однако подобные настроения витали в сознании западных немцев.

В заключение необходимо подчеркнуть, что после объединения население Западной и Восточной Германии столкнулось с историческими, общественными и психологическими проблемами, ответственность за которые им хотелось переложить друг на друга. Важно сказать, что большинство писателей, в частности Г. Грасс, П. Зюскинд, Б. Шлинк, Ю. Франк и др., выступают за всестороннее рассмотрение произошедших событий. Также, например, Б. Шлинк в своих произведениях всегда подчёркивает однобокость радикальных взаимных обвинений. Он выступает за объективность суждений. Даже в одном романе он всегда стремится через своих персонажей продемонстрировать разнополярность мнений. Важно отметить, что большинство произведений Шлинка во многом созвучны глубинным переживаниям немецкого общества, они передают сильнейшие эмоциональные отклики людей на происходящие события и уже произошедшие.

Таким образом, хотелось бы отметить особо, что именно деятели культуры и искусства наравне с политиками вырабатывают коллективную память о наступивших событиях в стране и формируют национальное сознание. Проблема коллективной памяти и наличия дистанцированности между восточными и западными немцами актуализируется современными немецкими писателями в антологии «Минуя границы. Писатели из Восточной и Западной Германии вспоминают» и в прозе Б. Шлинка.

Библиографический список

1. Гущина А.И. *Проблематика и художественные особенности произведений Бернхарда Шлинка*. Диссертация…кандидата филологических наук. Воронеж, 2021.
2. Чугунов Д.А. Немецкая литература 1990-х годов: ситуация «поворота». Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2006.
3. Франк Ю. Путь через повествование – путь через границу. Приглашение. *Минуя границы. Писатели из Восточной и Западной Германии вспоминают*. Москва: Текст, 2009.

4. Dörrie D. *Bin ich schön?* Zürich: Diogenes Verlag, 1995.
5. Шлинк Б. *Обман Зельба*: роман. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011.
6. Шлинк Б. *Женщина на лестнице.* Санкт-Петербург: Азбука СПб, 2015.
7. Роггенкамп В. Я проеду! *Минуя границы. Писатели из Восточной и Западной Германии вспоминают*. Москва: Текст, 2009.
8. Зюскинд П. Германия, климакс. *Иностранная литература.* 1999; № 6. Available at: https://magazines.gorky.media/inostran/1999/6/germaniya-klimaks.html
9. Klein O.G. *Ihr könnt uns einfach nicht verstehen. Warum Ost- und Westdeutsche aneinander vorbeireden.* Eichborn Verlag, 2001; Pro-Business-Verlag, 2009.
10. Бодрожич М. Ни утром, ни ночью. *Минуя границы. Писатели из Восточной и Западной Германии вспоминают.* Москва: Текст, 2009.
11. Шлинк Б. *Возвращение*: роман. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013.
12. Грасс Г. *Моё столетие.* Санкт-Петербург: Амфора. ТИД Амфора, 2013.

References

1. Guschina A.I. *Problematika i hudozhestvennye osobennosti proizvedenij Bernharda Shlinka.* Dissertaciya…kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2021.
2. Chugunov D.A. Nemeckaya literatura 1990-h godov: situaciya «povorota». Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2006.
3. Frank Yu. Put' cherez povestvovanie – put' cherez granicu. Priglashenie. *Minuya granicy. Pisateli iz Vostochnoj i Zapadnoj Germanii vspominayut.* Moskva: Tekst, 2009.
4. Dörrie D. *Bin ich schön?* Zürich: Diogenes Verlag, 1995.
5. Shlink B. *Obman Zel'ba*: roman. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2011.
6. Shlink B. *Zhenschina na lestnice.* Sankt-Peterburg: Azbuka SPb, 2015.
7. Roggenkamp V. Ya proedu! *Minuya granicy. Pisateli iz Vostochnoj i Zapadnoj Germanii vspominayut*. Moskva: Tekst, 2009.
8. Zyuskind P. Germaniya, klimaks. *Inostrannaya literatura*. 1999; № 6. Available at: https://magazines.gorky.media/inostran/1999/6/germaniya-klimaks.html
9. Klein O.G. *Ihr könnt uns einfach nicht verstehen. Warum Ost- und Westdeutsche aneinander vorbeireden.* Eichborn Verlag, 2001; Pro-Business-Verlag, 2009.
10. Bodrozhich M. Ni utrom, ni noch'yu. *Minuya granicy. Pisateli iz Vostochnoj i Zapadnoj Germanii vspominayut.* Moskva: Tekst, 2009.
11. Shlink B. *Vozvraschenie*: roman. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2013.
12. Grass G. *Moe stoletie.* Sankt-Peterburg: Amfora. TID Amfora, 2013.

Статья поступила в редакцию 09.02.23

УДК 82-191 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-360-362

***Karamasheva V.A.**, Doctor of Sciences (Philology), senior research associate, Khakass Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

THE IDEOLOGICAL AND THEMATIC CONTENT OF N.G. DOMOZHAKOV'S FABLES. The article deals with the fables of Nikolai Georgievich Domozhakov, who preserved the canons of the classic fable, on the one hand, and introduced a national identity in his works, while using elements of culture, life of the people, on the other hand. The poet's innovation was picked up by young fable-writers S. Sakchakov, A. Samrin, I. Sagalakov, I. Dobrov and others, whose work was connected only with this genre. His fables represent small sketches that reflect history, moral and spiritual quests, monologic and dialogic speeches of characters. N. Domozhakov adheres and strives to keep in the text maximum accuracy and specificity of the fable plot. In his works the writer depicts in the image of a chicken, a pike, a pig, a bull, an elephant, a wolverine his contemporaries in typical circumstances. Fable writer wrote about them (his contemporaries), because he knew well the person living next to him, and came to the conclusion that begs at the end of each work. In the article three fables are analyzed: "Puganan Soskha" (Bull and Pig), "Slonnan Huna" (Elephant and Wolverine), "Tanahnan Sora" (Hen and Slug).

Key words: **Khakass fable, poetics, tradition, genre, plot, composition, fable writers, sarcasm, irony, everyday life, morals**

***В.А. Карамашева**, д-р филол. наук, ст. науч. сотр., ГБНИУ РХ «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ БАСЕН Н.Г. ДОМОЖАКОВА

В статье рассматриваются басни Николая Георгиевича Доможакова, который сохранил каноны классической басни, с одной стороны, и внес национальную самобытность в свои произведения, используя при этом элементы культуры, быта народа, с другой стороны. Новаторство поэта подхватили молодые писатели-баснописцы: С. Сакчаков, А. Самрин, И. Сагалаков, И. Добров и др., творчество которых было связано только с этим жанром. Его басни представляют небольшие сценки, в которых отражена история, нравственно-духовные искания, монологические и диалогические речи персонажей. Н. Доможаков придерживается и стремится соблюдать в тексте максимальной точности и конкретности басенного сюжета. В своих произведениях писатель изображает в образе курицы, щуки, свиньи, быка, слона, росомахи своих современников в типических обстоятельствах. Баснописец писал о них (о современниках), потому что хорошо знал человека, живущего рядом с ним, и приходил к выводам, которые напрашиваются в конце каждого произведения. В статье проанализировано три басни: «Пуғанаң сосха» («Бык и свинья»), «Слоннаң Хуна» («Слон и Росомаха»), «Таңахнаң Сора» («Курица и Щука»).

Ключевые слова: **хакасская басня, поэтика, традиция, жанр, сюжет, композиция, писатели-баснописцы, сарказм, ирония, быт, нравы**

Научная новизна представляемого исследования заключается в том, что впервые в хакасском литературоведении констатируется наличие басенного жанра как одного из составных элементов жанрово-типологической системы младописьменной хакасской литературы.

Данное утверждение основывается на результатах анализа басенного творчества известного хакасского поэта и писателя, автора первого национального романа «Ырах аал» («В далёком аале», 1960) – Николая Георгиевича Доможакова.

Цель исследования – определить и систематизировать особенности его басенного творчества.

Данная цель предусматривает решение следующих задач:

– проанализировать три басни Н.Г. Доможакова: «Пуғанаң сосха» («Бык и свинья»), «Слоннаң Хуна» («Слон и Росомаха»), «Таңахнаң Сора» («Курица и Щука»);

– определить идейно-тематические и жанровые особенности этих произведений;

– определить иносказательное содержание подтекста и основные коллизии названных басен;

– раскрыть жанровые, сюжетные, тематические и художественные особенности этих произведений.

Актуальность басен Николая Доможакова обусловливается непреходящим характером, «вневременностью» проблематики, её «созвучием» с реалиями нашего времени.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит определенный вклад в исследование проблем поэтики хакасской басни, в частности, в анализ героев произведения в образе животных и птиц, выявление характерных черт этих персонажей, поощрение или порицание под влиянием общественно-социальной среды.

Практическое значение исследования: полученные результаты могут быть использованы при подготовке к чтению лекций и спецкурсов, при написании учебных пособий по истории хакасской литературы и ее изучении в вузах и колледжах.

Они характеризуются – и это очевидно – обилием возможных аналогий с реалиями сегодняшнего дня. Человечество как биосоциальный вид живет, наряду с географической, климатической, экологической и т. д., в языковой среде, являющейся одним из жизненно необходимых условий существования. Основные языковые формы – устная и письменная. Соотношение и дифференциация этих форм является основным признаком художественной литературы. Предназначение литературных произведений – художественное моделирование, способом типизации образов и характеров, реальной действительности. Соответственно,

типизация является обязательным, изначальным признаком басни как малого эпического жанра дидактической литературы.

Основным литературным приёмом басен Н.Г. Доможакова является антропоморфизм – наделение животных человеческими чертами. Это обусловливает иносказательность художественной речи. Иносказательность дополнительно концентрирует внимание читателя на идейном содержании произведения. Концентрация внимания на объекте усиливает познавательную функцию литературы. Отображение реальной действительности в художественном слове диктуется стремлением к его познанию, которое, в свою очередь, определяет развитие человеческой цивилизации.

Басни Н. Доможакова – не абстрактные моральные поучения, а изображение реальных характеров в типических обстоятельствах, бытовые же подробности в сюжете произведения лишний раз убеждают, что ярко и широко показан подлинный образ современника. В таких произведениях, как «Пуғанаң сосха» («Бык и свинья») (1954), «Слоннаң Хуна» («Слон и Рассомаха») (1955), «Хузуҷах, Тасха, Сӱлен, Чул», (Птичка, Сова, Серая Цапля, Ручей) (1955), «Хооранын Хорты» («Хайрус и Налим») (1957), «Таңахнаң Сора» («Курица и Щука») (1964), басня перерастает в повествование, которое рассказывает о хакасском мироустройстве. Следует подчеркнуть, что Н. Доможаков в своих баснях по-своему преподносит традиционные сюжеты, которые тесно связаны с социалистическим образом жизни. Особое внимание здесь уделяется сатирической тональности, которая в дальнейшем становится для хакасской басни традицией. Так, например, в басне «Пуғанаң сосха» («Бык и свинья») Н. Доможаков выступает против нечистоплотности, физической и моральной:

Пір тізі сосха уғаа чударааn,
Палғасха, кірге саңай пастырған,
Оғыр тумзуғы хыҷалығ сылтаанда –
Ах тас чатча хыйыр харахтарында

Одна известная свинья была нечистоплотной,
Совсем утонула она в грязи.
Воровское рыло ее отличалось жадностью –
Её косые глаза покрылись бельмом.
[6, с. 114] (здесь и далее подстрочный перевод наш – *В. К.*).

В первой части басни автор знакомит читателя с одним из главных героев – «нечистоплотной свиньей», которая была жадной, с воровским «рылом», глаза ее «покрылись бельмом», потому что она не хотела видеть окружающую ее действительность и поэтому жила в своем убогом мирке, где ложь – жизненная установка:

Сосханың пурны халчах,
Че пу сосхани андағ халчах –
Кӧнек тее іл салғадағ
Хамахсар тарта ырғах,
Алтыдағы аның ирні пуйладаң чара.
Салбахтапча тіс чағаларын хызарта.
Туйғахтары, тізең, мачых.
Азах аразы хомут осхас ачых;
Ікі пар азах ікізнең талтах,
Тізек аразында позы даа сыңадағ;

Нос у ней крючковатый, хоть ведро вешай.
Ее кривой нос смотрит вверх.
Нижняя губа болтается так, что только десны краснеют.
Копыта же стоптаны.
Ноги настолько косолапые,
Что между ними большое пространство,
Через которое пройдет хомут.

Описанию внешнего вида свиньи Н. Доможаков придает большое значение: «крючковатый» нос, болтающиеся до земли губы, красные десна, болтливый язык, косолапые ноги – эти физические данные показаны неприглядно в омерзительно-отвратительном виде.

Тілі! Тілі тісрерін сыныдырғадағ.
Чоо тылброс, че чойын таптырбаадағ.

Язык! Язык без устали болтается,
Так что могут поломаться зубы.
Болтлив и лжив, но не уличишь его во лжи.

Баснописец заостряет внимание на том, что лживый язык свиньи не просто болтается, а, болтаясь, без устали лжет, но так лжет, что невозможно ее в этом уличить.

Вторая часть басни начинается с того, что белый бык лежит на солнышке, купаясь в солнечных лучах, неожиданно он услышал рядом колкие слова «хрюшки», предназначенные ему:

«Истек, нанҷы, хоҷығым минің,
Ах сапхан харахтығ,чіксітче мині…
Че хыйыр харахтарны, сыдирым чоғыл,
Алчах ырыхтаны кӧрерім чоғыл,
Мачых азахтар чи нанҷим…»

«Послушай-ка, дружочек, соседушка мой,
Белки косых твоих глаз отвратительны мне,
Раскоряченные ноги твои видеть не могу,
Бывают же такие косолапые ноги на свете, не правда ли, дружочек…».

Во второй части басни наконец-то встречаются герои Свинья и Бык, писатель показывает, насколько неприглядно выглядит свинья по отношении к быку. Свинья, брызжа слюной, ведет «дружескую» беседу, называя быка братишкой, соседушкой, указывая при этом быку, какое он уродливо-непривлекательное существо, перечисляет его физические недостатки, присущие самой свинье. Здесь уместна русская пословица «в чужом глазу соринку увидишь, а в своем бревна не заметишь».

«Хайдағ чітіг харахтығзың, пиҷе.
Позыңзар харах оды читпинче», -
Пуға ибіріп чоохтан салған,
Сизініс сосхада чох полған.

«Какая ты глазастая, тетушка,
А на себя посмотреть не хочешь», –
Обойдя свинью, сказал насмешливо бык,
Но свинья не поняла быка.

А бык не подается на провокацию, спокойно жует себе жвачку, не обращая внимания на колючие выпады свиньи, только и сказал: «Какая ты глазастая, тетушка, // А на себя посмотреть не хочешь». Высокомерная свинья здесь противопоставляет себя порядочному быку, ведущему размеренный образ жизни.

В этой басни «Пуғанаң сосха» («Бык и свинья») Н. Доможакова развитие сюжета и характер образов зависит от морали произведения:

Чонда даа мындағ парлар сосхалар –
Кізіде кірбікчені кӧрче,
Позын кічіг дее сизінминче –
Учурас турзын оларға пуғалар.

Среди людей есть тоже такие свиньи –
У человека ресницу в глазу заметят,
А за собой совсем не следят –
Пусть попадется им на пути такой же бык.

Декодирование аллегорического содержания басни приводит к следующему выводу: Н. Доможаков показывает своему адресату, что высшая мудрость – это мудрость человеческого поведения.

Иносказание поэта убедительно показывает реальную сущность действительности. Автор дает портретную и морально-психологическую характеристику героев для того, чтобы читатель познакомился с ними и пришел к выводу по своему усмотрению.

В басне «Таңахнаң Сортан» («Курица и Щука») Н. Доможаковым отчетливо выявлены важные проблемы из жизни людей на примере образов курицы и рыбы. В начале рассказа автор внушает и предупреждает читателя быть внимательным и не поддаваться искушениям, встречающимся на пути:

«Аңмах сағыстығ полбасха,
Киртінҷекке пастырбасха;
Киртіністігларге ізенҷең,
Мидеені чідірбин чӧрчең».

«Не надо быть высокомерным,
Не надо верить слухам,
Доверять надо честным,
Не надо терять разум» [7, с. 9].

Это своеобразное «предисловие» в басне настораживает и предполагает динамичное развитие сюжета. Возникает вопрос: «Что же дальше будет?». А будет вот что. Когда пришло время вить гнездо, подложили курице утиные яйца без плохого умысла – интересно было пронаблюдать, как поведет себя курица в этой ситуации, но одно её родное яйцо оставили:

Таңаха уя пазарға
Ӧртек нымырхаларын салғаннар,
Аразынзар хыныға.
Таңахтин пірні хосханнар…

Курице надо вить гнездо,
Туда положили утиные яйца,
Между прочим, для интереса,
И оставили в гнезде одно ее яйцо…

Наконец-то вылупились птенцы, которые потянулись к реке, а за собой повели матушку к воде, но она была этому не рада, волнуясь за детей, она бегала по берегу, а с ней рядом пищал ее родной цыпленок:

Палаларны суғдалар,
Чарызып ойнапчалар
Чалғыс пір ле палазы
Чарда сыыхтапча хада.

Утята в воде наперегонки играют,
Единственный птенец на берегу пищит рядом с ней.

Автор показывает силу материнской любви и заботы, но при этом дает почувствовать иронию, сарказм по отношению к простодушной курице, не отличающуюся умом. Дидактическая назидательность басни слышится в негласном призыве к адекватному восприятию действительности: «кажимость» и реальность необходимо разграничивать.

В другой басне «Слоннаң Хуна» «Слон и Росомаха» писатель выделяет неприглядные черты человеческой натуры – подлость, месть, лень. Автор показывает двух героев этого произведения – Слона и Росомаху. Слон – работяга, физически сильный, богатырского телосложения, по характеру открытый, честный, умный:

Слоннар, пілчебіс, кўстіглер,
Тоғыста тӧдір кӧрбесер,
Аңнарның олар хыйғазы.

Знаете, что слоны сильные животные,
В работе никому не уступят;
Самые умные среди зверей и животных [8, с. 114–115].

Жить бы да радоваться Слону и соседям, жителям этой местности, которые уважительно относились к нему за его добрый нрав, отзывчивость, но не тут-то было – по соседству с ним жила Росомаха:

Чой хылыхтығ, чыс ла пасхан;
Иткен ізі – аалласта ла,
Чойнаң харын тыхтапча ла.

Была она лгуньей с вонючим запахом,
Основная работа ее – ходить по гостям,
Суть ее жизни – обманывать всех.

Слону непонятен был образ жизни Росомахи, он хотел помочь ей обрести смысл жизни, чтобы она трудилась, как все:

«Ноға сыннаң син чуртабин,
Прай кўсті салып, тоғынмин,
Чыснаң тайға ардатчазың,
Аңмахтарыны хаңыртапчазың».

«Почему ты не живешь по совести,
Не отдаешь всю себя работе.
Запахом своим отравляешь тайгу,
Зверей будоражишь, жить спокойно не даешь».

Добродушный Слон не знал, что с Росомахой лучше не связываться, себе дороже. Так и получилось: услышав такие слова, затаилась Росомаха, стала думать о мести, чтобы Слона унизить, оскорбить перед жителями леса:

«Пу нимее чарабаан Слонны …
Кӧргем, – тіпче, – мин оларны …
Чарых суға сығарарбын,
Азахха алдадырбын».

«Видали мы такого ничтожного Слона, –
говорит, – я таких…
Выведу на чистую воду,
На колени поставлю».

Действовать Росомаха стала сразу, не откладывая задуманное. К сожалению, плохие дела делаются весьма успешно, особенно это действует на доверчивый люд. Ловкости и хитрости этого «вонючего» зверька можно только «позавидовать» и восхищаться тем, с каким размахом она стала «проворачивать» свои дела, обвиняя Слона в таких проступках, о которых он даже подозревать не мог. Автор сравнивает её с деяниями лицемерной обманщицы Лисы:

Сағыс киинем, че кӧйтіктер,
Чыстығнң тӱлгӱзер килҷік,
Пасчаң агаа пічік пирҷік,
Хас чіпчеткен тӱлгее тіҷік:
«Пас Слоннаңар хоптығ пічік…».

Ума нет, но хитра,
Зато воняет, как Лиса.
Дай ей только бумагу марать:
«Пиши на Слона жалобу…».

Против Слона настроены все – друзья, соседи, жена и даже косоглазый заяц имеет к нему претензии. Зловонье Росомахи чувствуется повсюду, оно обволакивает и землю, и пищу, и даже рыба в реке пропахла ее запахом. Слон понимает, что Росомаха подло мстит, вредит ему, распространяя нелепые слухи, обвиняя его в чудовищных преступлениях, поэтому решается на отчаянный шаг – убивает ее.

Аллығ істіліг Слон істенҷі –
Ҷыстың орнын орта пілігҷі.
Хунны ол тамааның хапхан,
Чыс тартпас иде чоо сапхан.

Умный, чистый трудяга Слон –
Знает, чей это запах.
Он схватил за горло Росомаху,
Чтобы не распространяла зловонье, и убил ее.

В этой басне высмеивается лень, пренебрежение к труду. Безделье порождает отвратительные поступки, нелепые слухи, сплетни. В этом ключе создаётся сатирический образ Росомахи – коварной интриганки, злостной бездельницы, высокомерной эгоистки, поэтому этот персонаж является постоянным объектом сатиры.

Чонда даа андағлар парлар.
Чыстарын чазырадырла. –
Тастынаң духи чыстанча,
Істінде чӱс хуна чатча.

Среди людей тоже есть такие,
Скрывают свой вонючий запах.
Снаружи духами пахнут,
А внутри 100 росомах вмещаются.

Басня «Слоннаң Хуна» («Слон и Росомаха») Н. Доможакова написана в остром сатирическом ключе, насыщена сарказмом. Ассоциативно она рождает в сознании современного читателя множество аналогий с реалиями нашего времени. Так, спровоцированный военный конфликт на Украине примечателен лживостью («в духе» и масштабах доможаковской росомахи) и озлобленностью антироссийской пропаганды.

Итак, национальное своеобразие басен Н.Г. Доможакова, прежде всего, отражается в портретной и поведенческой характеристике героев. Хакасский поэт направил сатирическое перо против недостойных людей. Его басни побуждают сознание читателя увидеть, что критика в нашем обществе носит действенный характер. Основная коллизия рассмотренных произведений – борьба противоположностей. Басни Николая Доможакова являются высокохудожественными, современными и злободневными произведениями. В совокупности они составляют один из ярких фрагментов хакасской языковой картины мира, отражающей особенности национального архетипа.

Библиографический список

1. Гаспаров Л. Басня. *Литературный энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1987: 46–47.
2. Пашкуров А.Н. Иван Андреевич Крылов. *Русская литература от «Слова о полку Игореве» до наших дней*. Казань: Издательство Казанского университета, 2000: 15–21.
3. Потебня А.А. *Теоретическая поэтика*: учебное пособие. Москва: «Академия», 2003.
4. Степанов В.П. *Русская басня*. Москва: Правда, 1986.
5. Томашевский Б.В. *Краткий курс поэтики*: учебное пособие. Москва: КДУ, 2010.
6. Доможаков Н.Г. Пуғанаң Сосха. *Хакас поэзиязының антологиязы*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1960.
7. Доможаков Н.Г. Таңахнаң сортан. *Эстрада сборниги*. 1964; № 6: 9.
8. Доможаков Н.Г. Слоннаң Хуна. *Хакас поэзиязының антологиязы*. Абакан: Хакасское книжное издательство, 1960: 114–115.

References

1. Gasparov L. Basnya. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1987: 46-47.
2. Pashkurov A.N. Ivan Andreevich Krylov. *Russkaya literatura ot «Slova o polku Igoreve» do nashih dnej*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2000: 15-21.
3. Potebnya A.A. *Teoreticheskaya po`etika*: uchebnoe posobie. Moskva: «Akademiya», 2003.
4. Stepanov V.P. *Russkaya basnya*. Moskva: Pravda, 1986.
5. Tomashevskij B.V. *Kratkij kurs po`etiki*: uchebnoe posobie. Moskva: KDU, 2010.
6. Domozhakov N.G. Puғanaң Sosha. *Hakas po`eziyazynyң antologiyazy*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1960.
7. Domozhakov N.G. Taңahnaң sortan. *`Estrada sbornigi*. 1964; № 6: 9.
8. Domozhakov N.G. Slonnaң Huna. *Hakas po`eziyazynyң antologiyazy*. Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1960: 114-115.

Статья поступила в редакцию 08.02.23

УДК 882 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-363-368

Kirillova E.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of History, Archaeology and Ethnography of Peoples, Far East FEB RAS (Vladivostok, Russia), E-mail: sevia@rambler.ru*

IMAGE OF LORD TIGER AS PERSONIFICATION OF TAIGA JUDGE (ACCORDING TO THE WORKS OF FAR EASTERN WRITER N.A. BAIKOV). The article continues a large topic devoted to the study of the implementation of Orient in the work of writers of the Russian abroad of the Far East. On the example of the works of the expatriate prose writer N.A. Baikov (1872-1958), the oriental image of a tiger fell into the sphere of research interest. It is considered through the prism of philosophical and religious concepts, cultural descriptions, ethnographic descriptions, etc. According to Chinese, Korean, Tunguso-Manchu ideas, the beast is considered the embodiment of the Mountain Spirit. The Mountain Spirit reigns over all nature and preserves its harmony. It is noted that the indicated euphemism in the texts is called the Great Wang – the ruling lord of all tigers and the keeper of the pristine cosmos of nature. The scientific novelty of the work is due to the fact that the literary material shows, how the meeting of a predatory animal with a person becomes a marker of human honor and morality. For the first time, the article focuses on analyzing a variety of examples that reveal plot and motive lines, when the Lord of Mountains and Forests punishes or favors a person. The results of the study prove that the Far Eastern naturalist writer has an artistic representation of the theme of veneration of the royal animal by taiga and trappers reflects mythopoietic views. Oriental traditions and legends are described in detail. According to tradition, Wang is the highest spiritual being, having a mind and soul equal to man. He is vested with the power to fulfill the role of taiga judge. He has the right to decide the fate of both the inhabitants of his animal kingdom and people who spatially interact with nature, which this beast personifies.

Key words: N.A. Baykov, literature of Russian Far Eastern emigration, image of tiger

Е.О. Кириллова, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток, E-mail: sevia@rambler.ru*

ОБРАЗ ВЛАДЫКИ-ТИГРА КАК ОЛИЦЕТВОРЕНИЕ ТАЁЖНОГО СУДЬИ (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ПИСАТЕЛЯ Н.А. БАЙКОВА)

Статья продолжает большую тему, посвящённую изучению реализации Ориента в творчестве писателей русского зарубежья Дальнего Востока. На примере произведений прозаика-эмигранта Н.А. Байкова (1872–1958) в сферу исследовательского интереса попал ориентальный образ тигра, который рассматривается через призму философско-религиозных концепций, культурологических описаний, этнографических отсылок и др. Согласно китайским, корейским, тунгусо-маньчжурским представлениям, зверь считается воплощением Горного духа, царящего над всей природой и сохраняющего её гармонию. Отмечено, что обозначенным эвфемизмом в текстах именуется Великий Ван – правящий владыка всех тигров и хранитель первозданного космоса природы. Научная новизна работы обусловлена тем, что на литературном материале показано, как встреча хищного животного с человеком становится маркёром чести и нравственности последнего. В статье впервые уделено внимание анализу разнообразных примеров, раскрывающих сюжетно-мотивные линии, когда Властелин гор и лесов карает или милует человека. Результаты исследования доказывают, что у дальневосточного писателя-натуралиста художественная репрезентация темы почитания царственного животного таёжниками и звероловами отражает мифопоэтические взгляды. Подробно описаны ориентальные предания и легенды, согласно которым Ван является высшим духовным существом, имеющим разум и душу, равным человеку. Он наделён властью выполнять роль таёжного судьи, то есть вправе решать судьбы как обитателей своего животного царства, так и людей, пространственно взаимодействующих с природой, которую этот зверь олицетворяет.

Ключевые слова: **Н.А. Байков, литература дальневосточной эмиграции, образ тигра**

Уже безусловным является тот факт, что произведения писателя-эмигранта Николая Аполлоновича Байкова (1872, Киев – 1958, Брисбен, Австралия) формируют аксиологический потенциал русской литературы Дальнего Востока и стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Поэтому вынесенная в заглавие статьи и рассматриваемая проблема актуальна. Она связана, во-первых, с тем, что в качестве литературного материала выступают произведения, которые имеют в основе своей региональный компонент. В региональный блок входят тексты, созданные на дальневосточном материале, фронтирном по своему наполнению и воспроизведению. В связи с этим закономерно привлекаются варианты функционирования художественной этнографии – как тунгусо-маньчжурских народов, традиционно населявших российские территории Дальнего Востока, так и народов Северо-Восточной Азии (Китай, Маньчжурия, Корея). Во-вторых, изучение реализации концепции Ориента в творчестве писателей Н.А. Байкова, Б.М. Юльского, М.В. Щербакова, П.В. Шкуркина и других авторов русского дальневосточного зарубежья первой половины XX века обогащает современное литературоведение новым – уникальным – знанием. Необходимо констатировать имеющиеся на сегодняшний день в научной литературе исследования, посвящённые различным аспектам прозаического и поэтического творчества представителей русской эмиграции на Востоке. Отметим лишь некоторые наиболее существенные, обобщающие достижения: это работы Е.В. Витковского [1], О.А. Бузуева [2], С.И. Якимовой [3], А.А. Забияко и Г.В. Эфендиевой [4–7], Е.Е. Жариковой [8], И.Ю. Ковальчук [9] и некоторых других. К формулировке актуальности предпринятого обращения добавим и то, что острота поднятой проблемы и востребованность её решения подтверждаются также необходимостью исследовать межкультурные связи и межэтнические взаимодействия в русской литературе посредством соотношения ориентальной/азиатской/дальневосточной культур.

Объектом исследования послужили тексты Н.А. Байкова – художественные и научно-популярные. Все привлекаемые произведения русского писателя объединяет соотношение темы природы и человека: монография «Маньчжурский тигр» (1925), роман/повесть «Великий Ван» (1936), таёжная быль «Тигрица» (1940), маньчжурская быль-роман из жизни заамурцев по охране Китайской Восточной железной дороги, 1901–1910, «Чёрный капитан» (1943). В рассуждениях и выводах использовались также отсылки к рассказам и очеркам из сборников писателя-натуралиста «В горах и лесах Маньчжурии (2011) и «Записки маньчжурского охотника» (1941). Предметом – в широком смысле – стало изучение особенностей ориентального образа тайги в творчестве Н.А. Байкова и тех закономерностей, которые лежат в основе единства художественного мира автора, выстроенного на ориентальной концепции (мифосюжетные наполнения, зоо/фитоморфная сакрализация образов, религиозно-культовые представления, образно-мотивные ряды, поэтика пространства и времени, репрезентация инокультурного героя и др.). Данная работа предмет обращения ограничила метафорическим восприятием образа тигра как зверя, влияющего на жизни и судьбы таёжных жителей. Целью исследования заявлен анализ аксиологических маркёров дальневосточной мифокультуры в отношении владыки тайги. Достижение поставленной цели потребовало решения нескольких задач. 1. Обратиться к примерам осмысления роли тигра как своеобразного судьи в исполнении суровых таёжных законов, когда хищник наделяется божественной властью решать судьбу человека. 2. Проанализировать духовную основу сущности священного зверя в дальневосточной фронтирной культуре (в том числе тунгусо-маньчжурской и азиатской), связанную с мифопоэтическими установками: владыка леса как отображение и мерило человеческой чести. 3. Обозначить нравственную основу духовной связи князя гор и лесов с человеком. 4. Отметить связанный с этим трагизм героев в произведениях дальневосточных авторов, философско-религиозные основания их мировосприятия, мотив обречённости.

Работа представляет собой историко-литературное исследование с элементами междисциплинарного подхода. Основными методами стали биографический, традиционный описательный, сравнительно-исторический, типологический. Теоретико-методологическую основу составили концепции разных авторов, включая дальневосточную школу, по изучению специфики ориентальной, в том числе тунгусо-маньчжурской, духовной культуры, этнологии и антропологии: В.К. Арсеньева [10; 11], И.А. Лопатина [12], Г.А. Отаиной [13]. Привлекались литературоведческие работы по изучению своеобразия и достоинств прозы писателя-натуралиста Н.А. Байкова и других дальневосточных авторов: Е.А. Неживой [14], Н.Н. Плостиной [15; 16; 17], Н.Н. Гудимовой [18], Ю.А. Яроцкой [19]. Думается, что предпринятое обращение отличается высокой практической значимостью. Полученные выводы могут быть использованы в научно-исследовательской деятельности, например, при создании обобщающих работ по истории литературы дальневосточной эмиграции. Научно-практическое применение результатов исследования состоит также в использовании в учебном процессе средней и высшей школ. Например, в преподавании различных учебных дисциплин регионального блока (литература русского дальневосточного зарубежья, культурология, философия и др.) как в российских, так и зарубежных вузах гуманитарного профиля.

Как уже отмечалось в предыдущих работах, в фольклоре разных народов, проживающих в таёжной зоне, а также в китайских, маньчжурских, корейских народных мифах и преданиях, образ тигра занимает центральное место. Во славу владыки тайги строили кумирни, тигра умилостивляли, ему поклонялись, приносили жертвоприношения. Так, у известного писателя и путешественника В.К. Арсеньева (1872–1930) в его книге По Уссурийскому краю. Путешествие в горную область Сихотэ-Алинь в 1906 г.» находим: «У перевала, у подножия большого дуба стояла маленькая кумирня, сложенная из плитнякового камня. Кумирня эта была поставлена китайскими охотниками и искателями женьшеня. Лицевая её сторона была украшена красной тряпицей и иероглифической надписью: “Сан-лин-чжичжу”, т.е. “Владыке гор и лесов (тигру)”» [10, с. 117]. Н.А. Байков в монографии «Маньчжурский тигр» пишет: «Тигры, уничтожающие кабанов, пользуются уважением и покровительством китайцев, видящих в них особые существа, посланные Всевышним охранять жизнь и имущество бедных людей от злых духов и врагов человечества. Такому тигру-хранителю воздвигают кумирни и алтари на горных перевалах, в далёких лесах и дебрях, и молятся ему, прося защиты и помощи в борьбе с тёмными силами природы» [20, с. 11]. В ориентальных картинах мира наличествуют различные предания о верховных божествах, спускающихся на землю в образе тигра – для того, чтобы одарить или наказать человека. «Шагах в пятидесяти от маленькой фанзочки, похожей на инородческую (туземную) юрту, «стояла маленькая кумирня со следующей надписью: “Чжень шань лин ванн си жи Хань чао чжи го сян Цзинь цзо жень цзян фу лу мэнь”, то есть “Находящемуся в лесах и горах князю (тигру). В древнее время, при ханьской династии, спасавший государство. В настоящие дни – дух, дающий счастье людям”» [10, с. 256].

В повествованиях писателя русского дальневосточного зарубежья Н.А. Байкова, творческие концепции которого базировались на восточных мифах и легендах, Великий Ван – не обычный тигр, он не просто самое сильное животное в тайге, а предводитель тигров и царь всех зверей. Ван олицетворяет душу и сущность леса, является не только главным охранником своего животного царства, но и становится воплощением Горного духа, царящего над всей природой. В образе Владыки тайги заложена красота и мощь Вселенской природы. Н.А. Байков противопоставляет весь животный мир человеку. И этот таёжный космос гармонично функционирует, живёт по своим законам и правилам ровно до того момента, пока в нём не появляется самое страшное существо на земле – человек [21; 22; 23].

Тигр, являясь тотемным животным, выступал не только первопредком, но и выполнял функции высшего судьи. Фольклор коренных народов российского Дальнего Востока, нанайцев, удэгейцев фиксирует, что именно тигр когда-то очень давно научил людей таёжным законам, в том числе охоте [21]. Но не бездумной добыче зверя, а рациональной, в меру потребления и необходимости. Одним из таких главных правил охоты являлся запрет на убийство спящего животного [24, с. 144]. Так, в книге В.К. Арсеньева «В горах Сихотэ-Алиня» охотники, убившие спящего медведя, порицаются местным удэгейцем Ваникой Камедичи. «“Гы байта (худо, грех)”, – отвечал он мне и при этом добавил, что они никогда такое сонное животное не бьют. Каждый охотник знает, что всякого зверя сперва надо разбудить криком или бросить в него камень и стрелять только тогда, когда он подымится со своей лёжки. Это закон, который нельзя нарушать. Человек, не соблюдающий его, рано или поздно поплатится жизнью» [11, с. 389]. Подобное правило было связано с тем, что, по представлениям многих коренных народов российского Дальнего Востока, душа живого существа во время сна может отсутствовать в теле, путешествовать в иных сферах, а её место может занять злой дух, поэтому сначала нужно разбудить животное, чтобы вернуть его душу в тело.

Как уже неоднократно нами отмечалось, духовная основа сущности тигра как священного зверя в восточных культурах связана с мифопоэтическими установками. В произведениях Н.А. Байкова владыка, являясь сакральным божественным животным и властителем всего своего лесного царства, именуемого «Шу-Хай» (лесное море), часто выступает в роли своеобразного судьи, приводящего в исполнение суровый таёжный закон. Н.Н. Плостина пишет: «Тигр изображён не только охранителем лесов, он – мерило человеческой чести в таёжных законах. За животным скрывается вселенский смысл, природа незримыми нитями связана с человеческой жизнью» [15, с. 19]. У дальневосточного писателя в главной повести о царственном звере – «Великом Ване», и не только в ней, неоднократно обнаруживаем подобное: «Закон тайги – самый древний из всех юридических установлений человека. Это неписаный кодекс, ведущий своё начало от древнейших времён младенчества рода человеческого» [25, с. 181]. Про необратимость таёжного закона знают все обитатели: и люди, и звери. «Это право безжалостно, как сама природа, и чуждо послаблений и сентиментальности. Гуманные начала в нём отсутствуют, и справедливость чрезвычайно прямолинейна» [25, с. 182]. Так, в «Великом Ване» за кражу у своего хозяина двух шкурок добытых животных молодого китайца Сун-Фа судят старшины звероловных участков, люди, имеющие авторитет и уважение, о чём свидетельствуют глубокие морщины их лиц и пергаментная бронзовая кожа. И большинством голосов таёжным судом молодого человека приговаривают к смерти: «На циновке лежало четыре белых боба и один чёрный. Участь обвиняемого была решена» [25, с. 184]. Даже оправдание китайца, что продажа украденных собольих шкурок спасла бы его умирающую от голода мать, не может смягчить тягчайшего преступления. Наказание беспощадно и честно, воровство пушнины наказывается высшей мерой – рабочий Сун-Фа должен быть принесён в жертву Великому Вану. Руководящий догмат первобытного закона тайги – «око за око и зуб за зуб». «Обойти этот закон нельзя, и виновный не может избежать своей участи даже в том случае, если он обратится к защите законов государственных. Карающая, беспощадная рука таёжной Немезиды в конце концов найдёт его, и обычное право дикой пустыни восторжествует. Закон этот непреложен и сохраняется во всей чистоте в глубине дикой природы» [25, с. 182]. Летом обвиняемого закопали бы живым в землю. Но наказание приводят в исполнение зимой: «Ты будешь отдан Великому Вану, который требует человеческую жертву. Если Ван пощадит тебя – твоё счастье. Пусть он решит твою участь» [25, с. 184]. Таким образом, в текстах Н.А. Байкова тигр представляется как некая высшая справедливость, выше человеческого закона и суда. И царь тайги является, чтобы исполнить приписываемую ему обязанность: «На месте казни под вековым кедром валялись на окровавленном снегу ватные тряпки, меховая шапка и обрывки верёвок, связывавших преступника. Вот всё, что осталось от злосчастного Сун-Фа. Таёжное правосудие торжествовало. Великий Ван был судьёй и исполнителем древнего закона пустыни» [25, с. 186].

Охотники в рассказе Н.А. Байкова «Суд Великого Вана» из сборника «Записки маньчжурского охотника», чтобы решить свой спор о границах звероловных участков, тоже прибегают к суду Вана. Кому жить, а кому умереть – решает тигр. Рассказчик повествует о «таёжной драме бытового характера», пересказанной стариком Фуцаем. «В диких лесах Маньчжурии до сих пор сохранился первобытный закон тайги, которым руководствуются его обитатели <…> когда нарушено вековое право и обе стороны заинтересованы в скорейшем окончании дела» [26, с. 223]. Старик Фуцай, узнав, что охотники решили преследовать Великого Вана, совершившего правосудие, отговаривает от охоты на него: «Не трогайте его!.. Он совершил правосудие и взял виновного к себе в брюхо, чтобы очистить его от грехов, совершённых им при жизни. Великий Ван справедлив и знает, что надо делать!» [26, с. 225]. «Приговор людей и смерть осуждённого в исполнении Вана воспринимаются как искупление грехов за нарушение законов чести и таёжных законов» [18, с. 342]. Позже, в XXI веке, в журнале «Австралиада» за 2003 год наследники писателя, живущие на пятом континенте, опубликуют заметку своего именитого родственника «Дань Великому Вану». В ней, рассказывая о своём пребывании в Маньчжурии, Н.А. Байков итожит опыт, накопленный веками и преобразованный в первобытный закон тайги: «Здесь была своя особенная жизнь, и сохранился древний быт, очень далёкий и чуждый современной культуре и цивилизации. Здесь доминировал “Закон тайги”, жестокий с точки зрения обывательской морали, но рациональный и неизбежный. Властелином здесь был не человек, а дикий зверь, которому подчинялось всё живое, не исключая и человека» [27, с. 43–45].

Добавим, что владыка тайги, как судья, «решает» судьбы многих героев писателя-натуралиста, живущих или оказавшихся в лесах Маньчжурии. «Великий Ван справедлив и мудр, ибо решает по совести, хотя подвергает суровому испытанию охотников» [18, с. 342]. Встреча с владыкой Ваном лишает героев жизни или становится причиной её переосмысления. Так происходит с охотником-отшельником из рассказа «Судьба» Степаном Железняковым, покусившимся на охотничьи угодья царственного зверя, и таёжным проводником из рассказа «Суд Божий» Степаном Чернобыльниковым, который нарушает законы тайги. Второй с целью наживы убивает доверивших ему свою жизнь спящих людей, беглецов, покидающих революционную Россию. За совершённое преступление героя «приговаривает» к смерти и карает тигрица с тигрятами. «Степан Чернобыльников “погиб лютой смертью от зверя”. “Никто, как Бог, повелел дикому зверю совершить суд над человеком и сбить его. <…> Это суд Божий”, – заключили проводники, увидев тела убиенных и остатки от проводника» [17]. Таким образом, по представлениям таёжных жителей, тигр наделяется не только когнитивной, но и почти высшей – божественной – способностью решать, стоит ли лишать человека жизни или он может быть помилован. Иными словами, царственный зверь предстаёт как мифопоэтический – он ниспослан свыше решить судьбу провинившегося или греховного.

Ротмистр Вадим Алатаев из маньчжурского романа о жизни заамурцев по охране Китайской Восточной железной дороги, 1901–1910, «Чёрный капитан» считает, что его ручной леопард Барс мстит хунхузам за смерть возлюбленной. Возлюбленная Алатаева китаянка Ин-Тао была жестоко зарезана главарём банды разбойников. Барс по-настоящему любил свою хозяйку – юную девушку по прозвищу «маленькая птичка» и даже ревновал к ротмистру, несмотря на то, что зверь. Денщик Ерофеич сетует на то, что после нападения на разбойников их Барс, которого воспринимали почти как огромного домашнего и мягконравного кота, стал людоедом, он лютует с хунхузами, «сколько манзюков он передушил, страсть!» [25, с. 307]. («Манзюками» – уничижительное от слова «манзы», «маньцзы» – называли местных китайцев, проживавших в Южно-Уссурийском крае. «Маньцзами» также маньчжуры именовали вольных китайских промышленников, пришедших в Маньчжурию для разных промыслов, а китайцы – аборигенов дальневосточной территории). Однако, обращаясь к своему денщику, цыганский барон уверенно отвечает, что это разбойникам возмездие за невинно пролитую кровь: «Знаешь ли, я верю, что на свете существует мировое возмездие, что каждый человек получит, в конце концов, то, что заслужил, и что это неизбежно, как самый рок, как предопределение. От этого никто не уйдёт и не спрячется от своей судьбы, как и от собственной тени”» [25, с. 307]. После ряда драматических событий своей жизни Чёрный капитан живёт с уверенностью, что «Барс является оружием судьбы и палачом, а судья – воля Всевышнего! Без этой воли не совер-

шается в мире ни одно деяние» [25, с. 307]. Добавим, что сам Барс находит свою смерть в очередной схватке отряда Алатаева с лесными бандитами. Наравне с людьми дикий хищник сражается с хунхузами и погибает от полученных ран.

По поверьям, «тигр, отмеченный иероглифом «Ван», является вторичным воплощением человеческой души, искупающей собственные грехи или прегрешения своих предков. В хищника воплощается обыкновенно душа какого-нибудь известного правителя или знатного человека. Если тигр пожирает людей, то, очевидно, люди эти были грешны и должны пройти стадии очищения, начиная с желудка «князя гор», как называют хищника суеверные китайцы и бродячие охотничьи племена, населяющие крайний север и восток страны. Поэтому неудивительно, что дальневосточный писатель-эмигрант М.В. Щербаков, повествуя об одном из героев своего рассказа «Корень жизни» корейце Киме, неправедно завладевшем женьшенем и не знавшем нужных заклятий против гениев-охранителей дивного корня, за что и поплатился жизнью, отмечает: «Впрочем, может быть, его душа в прежнем воплощении была в животном, и ей надлежало пройти ещё одну ступень для своего очищения. Вероятно, поэтому, осторожно вытирая корень полой, он и услышал звук, заледенивший кровь в его жилах: над тайгой, мощно сотрясая мрак, прокатился глухой рёв с клокочущими переливами, похожий на отдалённый гром, – рёв рыжего корейского тигра, властелина и царя тайги» [28, с. 27–28]. В своих многочисленных произведениях, посвящённых жизни или пребыванию человека в таёжном пространстве, Н.А. Байков неоднократно приводит народное китайское поверье. Оно гласит: если тигр съест человека, то звероловы говорят, что человек этот в прежней жизни, наверное, был свиньёй, т. к. хищник узнал это по запаху; если же не свиньёй, то, во всяком случае, собакой, иначе тигр его не тронул бы. И тигр пожирает людей в том случае, если они были грешны, поэтому им предстоит пройти стадии очищения, начиная с желудка тигра. А ещё старые звероловы говорят, что то, кто убьёт тигра, тот, наверное, будет съеден другим тигром [20, с. 15].

Уместно, на наш взгляд, обратить внимание на следующий факт. Так, в размышлениях о некоторых героях дальневосточного писателя-эмигранта видится близкой мысль Ю.А. Яроцкой, высказанная в её монографии, посвящённой научно-художественному творчеству известного писателя и путешественника В.К. Арсеньева. Исследуя тему одиночества главного арсеньевского героя нанайца Дерсу Узала, Ю.А. Яроцкая анализирует некоторые случаи, когда абориген мог стать изгоем в своём обществе. Так, изгоем мог стать охотник, которого ранил медведь. Проблемы возникали и у охотника, убившего тигра. Друг В.К. Арсеньева этнограф, антрополог, лингвист И.А. Лопатин (1888–1970), который на протяжении 1920–1925 гг. работал приват-доцентом Государственного Дальневосточного университета (в настоящее время ДВФУ) и вёл курс этнографии, пишет, что наказанием за нарушение табу по отношению к тигру является смерть: «Тигр – страшное животное, его появление внушает ужас. Место обитания этого зверя священно и неприкосновенно для гольдов. Нарушение этого правила карается смертью, посылаемой всесильным Амба» [12, с. 75]. Считается, что удачливый, хороший охотник, счастливый человек никогда не должен увидеть тигра. В связи с подобными размышлениями сюжеты произведений Н.А. Байкова, где герои постоянно сталкиваются с тигром, нарочно ищут с ним встреч, охотятся на него, пленяют, ранят, добывают, убивают, для подготовленного читателя, владеющего культурологическим знанием относительно этого животного, приобретают глубокий затекстовый смысл. Развитие событийно-мистической канвы, присутствующей на страницах произведений писателей русского зарубежья Дальнего Востока, не только Н.А. Байкова, но и Б.М. Юльского, М.В. Щербакова, П.В. Шкуркина, чаще всего предвещает для героев фатальность, рок. Это может быть трагическая развязка жизни под лапой тигра или каким-то другим образом, но непреложным становится святое убеждение, что кара обязательно настигнет человека, нарушившего таёжный закон в отношении владыки тайги.

Ю.А. Яроцкая отмечает также, что в тексте В.К. Арсеньева именно образ тигра, «пересекаясь» с образом Дерсу, придаёт последнему черты трагизма и обречённости» [19, с. 106]. Дальневосточный писатель в одноимённом романе «Дерсу Узала. (Из воспоминаний о путешествии по Уссурийскому краю в 1907 г.)» пишет, что герой нарушил запрет на убийство тигра. Когда-то давно, на реке Фудзин инородец случайно встретил тигра. Не обращая внимания на подозрительное – крайне опасливое – поведение собаки, гольд дошёл до дерева, за которым прятался владыка лесов и гор. «Чем ближе подходил человек, тем больше прятался тигр; он совсем сжался в комок. Не замечая опасности, Дерсу толкнул собаку ногой, но в это время выскочил тигр. Сделав большой прыжок в сторону, он начал бить себя хвостом и яростно реветь. “Что ревёшь? – закричал ему Дерсу. – Моя тебя трогай нету. Зачем сердишься?”. Тогда тигр отпрыгнул на несколько шагов и остановился, продолжая реветь. Гольд опять закричал ему, чтобы он уходил прочь. Тигр сделал ещё несколько прыжков и снова заревел. Видя, что страшный зверь не хочет уходить, Дерсу крикнул ему: “Ну, хорошо! Тебе ходи не хочу – моя стреляй, тогда виноват не буду”» [10, с. 464–465]. Когда Дерсу поднял ружьё и стал целиться, тигр перестал реветь и направился в кусты. Надо было воздержаться от выстрела, но человек не сделал этого. «Когда тигр был уже на вершине увала, Дерсу спустил курок. После этого продолжал свой путь» [10, с. 465]. Через четыре дня герой, возвращаясь назад, обнаружил разлагающегося мёртвого зверя. Таёжный следопыт правомерно считает этот свой поступок страшным «грехом», за который его ждёт расплата. «“Неужели я убил тигра?!” – мелькнуло в голове» [10, с. 465]. Событие сильно пугает таёжного человека, кардинально меняет его жизнь, становится личным проклятием: «Ведь тигр уходил, зачем он стрелял?.. С той поры мысль, что он напрасно убил тигра, не давала ему покоя. Она преследовала его повсюду. Ему казалось, что рано или поздно он поплатится за это и даже по ту сторону смерти должен будет дать ответ перед Богом. “Моя теперь шибко боится, – закончил он. – Раньше моя постоянно один ходи, ничего бойся нету, а теперь чего-чего посмотри – думай, след посмотри – думай, один тайга спи – думай...”» [10, с. 465].

Отмечается также, что в книге «По Уссурийскому краю (Путешествие в горную область Сихотэ-Алинь в 1906 г.)» тигр упоминается в связи с нападением на Дерсу. «Рассказ относится к первой беседе автора-повествователя с героем» [19, с. 100]. «Рассказывал про свои встречи с тиграми, говорил о том, что стрелять их нельзя, потому что это боги («запретные звери» – в авторских изданиях 1926 и 1928 гг. – Е.К.), охраняющие женьшень от человека, говорил о злых духах, наводнениях и т. д. Один раз на него напал тигр и сильно изранил. Жена искала его несколько дней подряд и по следам нашла, обессиленного от потери крови. Пока он болел, она ходила на охоту» [10, с. 61]. «О запрете, связанном с охотой на тигра, и особом к нему отношении в произведении В.К. Арсеньева говорится на первых же страницах. Тигр воспринимается не только как священное, но как опасное для жизни Дерсу животное. Так подспудно рождается тема хрупкости жизни главного героя, которая затем развивается в тему его обречённости. И опасность, и обречённость связаны с образом тигра, который сопутствует героям на всём протяжении повествования» [19, с. 100].

Развивая эту мысль, думается, с полным правом к подобным «обречённым» героям, вроде Дерсу, можно отнести некоторых героев из произведений других дальневосточных писателей. Такими героями могут выступать, к примеру, русские таёжные богатыри, профессионалы-охотники. Они, не являясь представителями инокультуры, китайской или тунгусо-маньчжурской, или культур малочисленных народов Дальнего Востока, и не имея глубоких суеверных представлений о тигре, рождённых традициями ориентального мира, помечены печатью скорой смерти. Оказавшись в особых условиях жизни или судьбы, они тоже нарушают установленное равновесие. И их также настигает наказание за убийство священного животного. Например, погибает ставший вынужденным охотником тигролов Илья Барабаш из рассказа Н.А. Байкова «Русские трапперы», пионер дикой первобытной тайги Маньчжурии, а в прошлом бывший землепашец из деревни Черниговки Уссурийского края, добряк и богатырь, спасший друга от разъярённого раненого зверя ценой собственной жизни. «Ему, видно, уж суждено было сложить свою голову в тайге Маньчжурии. <…> Умирая, он благословил меня своим тельным образком и умолял похоронить на высокой скале, около нашего зимовья, откуда открывается чудный вид на окрестные горы и леса. <…> Могила его видна издалека; над нею качают свои кудрявые ветви могучие старые кедры, а внизу тёмная, дремучая тайга поёт свою дикую заунывную песню» [29, с. 347]. Вспоминается глубоко философский, по-восточному эпичный рассказ М.В. Щербакова «Корень жизни». По сюжету, в гостиничном номере Владивостока гибнет от руки наёмного убийцы, нанятого вероломным китайцем-аптекарем, который покусился на огромный корень женьшеня, русский охотник Николай Тимофеевич, по прозвищу «Тигровая Смерть». Вместе с братом Сергеем и подручным Дудуленко он ловил иногда в тайге молодых тигрят живьём: «Там молодой царь тайги попадал в телячий вагон, идущий во Владивосток, а во Владивостоке его пересаживали в клетку и за чек в тысячу английских фунтов направляли морем в Гамбург, в зоологический сад господина Гагенбека» [28, с. 29].

Зоопарк господина Карла Гагенбека, куда поставлялись животные и, особенно, царственные тигры, фигурирует в разных текстах дальневосточных писателей-эмигрантов. Например, у Н.А. Байкова в рассказе «Васька» [30, с. 43–44]. В монографии «Маньчжурский тигр» писатель отмечал: «Так как единственным местом, где можно было достать живого северного тигра, был Уссурийский край, то сюда и были направлены агенты заинтересованных лиц и учреждений. Большой спрос поднял цену на живого зверя до невероятных размеров. Так, владелец зоологического сада в Гамбурге, Гагенбек, платил за взрослого уссурийского тигра 1000 англ. фунтов, за тигрицу 500 фунтов, а за тигрёнка до 1 года 100 фунт» [20, с. 16]. В маньчжурской были «Чёрный капитан» с целью заполучить живых тигрят для зоопарка к ротмистру Вадиму Алатаеву на станцию Сяо-Суйфын приезжает из Владивостока агент фирмы Гагенбека. Отбив тигрицу от детёнышей, казаки вместе с Алатаевым пленяют двух шестимесячных тигрят. Она, «напуганная стрельбой и окружённая сворой собак, отбилась от тигрят и пошла по хребту, преследуемая казаками, бросавшими в неё фугасы, рвавшиеся с оглушительным шумом и треском» [25, с. 403]. Разыскивая своих детей, найдя по следам место недавно покинутого людьми становища, тигрица жалобно ревёт, призывая их: «Её крик, нарушая тишину тайги, нёсся вдаль и замирал в каменных трущобах гор. <…> Это был стон и плач тоскующей матери, потерявшей своих детей. <…> Тигрята слышали далёкий страстный и нежный призыв матери и отвечали ей детскими голосами; но она не слышала их» [25, с. 406]. Оплакивая малышей, тигрица-мать впоследствии ещё раз выходила на скалу, возвышающуюся над станцией Сяо-Суйфын, со слабой надеждой вернуть своих детей, но затем ушла совсем, покинув те места, где она потеряла своё счастье. «Её дети в это время совершали длительное путешествие на пароходе Добровольного флота из Владивостока в Гамбург вокруг Азии и, сидя в тесной клетке под любопытными взглядами назойливых людей, вспоминали свою прекрасную родину, милую, спокойную тайгу и уютную берлогу в неприступных скалах, где они жили безмятеж-

но и беззаботно под опекой нежной, любящей матери. Смотря своими круглыми жёлтыми глазами на блестевшую изумрудами безбрежную гладь океана, они прижимались друг к другу и жалобно мурлыкали» [25, с. 406]. Добавим, что ротмистр Алатаев погибнет в возрасте тридцати трёх лет – как ему и было предсказано цыганкой, он будет застрелен на дуэли из-за женщины. Лишает жизни красавца-командира пуля друга. В финале «Чёрного капитана» именно царственный тигр приходит на могилу славного и отважного воина, возлежит на ней, подогревая суеверные настроения местных жителей. По их представлениям, после физической смерти Алатаева его душа – как великого человека – переселяется в тело повелителя маньчжурских лесов тигра. И уже в обличье Великого Вана он продолжает сохранять гармонию, оберегать эти места от зла и несправедливости.

В схватке с Ваном погибает ловец полосатых хищников русский богатырь Роман Вергасов, с отцом и братом преследовавший тигрицу – подругу Вана и пленивший его маленьких тигрят. Разорван на части владыкой тайги лихой охотник, отличный стрелок ефрейтор Арсеньев, который служил в охранной страже и мечтал убить царственное животное. Трагически гибнет красавец Григорий Зотов из повести «Тигрица». Он будто наказан за то, что предал любимую Настасью, спасшую его от смерти и отдавшую за это самую высокую женскую цену – своё здоровье и красоту. С другой стороны, так расплачивается герой за поругание природы, безжалостное к ней отношение. Преследуя тигрицу с котятами, Бобошин не желает нарушать естественный ход природы. Учитывая мифологические основы создания текстов, нельзя сбрасывать со счетов и то, что этот добряк и лесной богатырь думает о будущих зверях, их популяции, как бы проявляя, современным языком, экологическое сознание. «Стрелять будем только мамашу, а деток отпустим с миром! Пусть живут с Богом! Жалко бить! Ведь они ещё несмышлёныши!» [29, с. 636]. Споря с Григорием, безжалостно убивающим тигров, Бобошин пытается внушить ему свою философию. Он отвергает мнение, что зверобой – это живодёр, который без зазрения совести должен бить самок и детёнышей. Будучи убеждённым защитником леса, он размышляет: «А бить тигрят – это даже непрактично, так как через год–два они вырастут, и цена на них поднимется в десять раз! Бить тигрицу тоже глупо, так как без неё тигрята пропадут! Человек должен любить и жалеть каждую живую тварь, будь то букашка или тигр! Тот, кто не любит животных, не любит никого, даже людей, а любит только одного себя! Он хуже лютого зверя и грош ему цена!» [29, с. 639]. Для Бобошина и других «природных» героев Н.А. Байкова «природа – та среда, где человек должен познать себя, раскрыть свой творческий дар, осознать себя и оправдать своё пребывание на земле благими деяниями» [16, с. 321]. В отличие от Бобошина, Григорий не разделяет подобных «гуманных» подходов к тайге и её обитателям, не чувствует её величия. Герой с некоторых пор, а именно с момента предательства жены, будто обречён, на нём стоит печать приближающейся смерти, выражающаяся и во внешнем виде, и в поведении, и в поступках. И, в конечном счёте, этот человек медвежьей силы на глазах жены погибает на охоте от лапы разъярённой тигрицы. Хищница будто карает героя. Таким образом, можно резюмировать, что трагические примеры взаимодействия людей и зверя лишь подтверждают тот факт, что «вмешательство человека гибельно для тайги. Человек должен прийти сюда в гости, а не домой. И лишь тогда он найдёт гармонию. Но и сама тайга сурова к чужакам. Она и её обитатели живут по своим таёжным законам. Нарушившие его гибнут» [25, с. 45–46].

Добавим, что почитание тигра и страх перед большой кошкой у китайцев и маньчжуров были столь велики, что облик хищника мог проявляться даже внешне – в лице и физическом сложении человека. И речь идёт тут не столько об оборотничестве или мистике, проявляющимися как художественный приём (чему планируется посвятить особый разговор), сколько о психоментальной настроенности народа. Так, описание главного палача, казнящего хунхузов (в китайские палачи попадали бывшие хунхузы, но помилованные за согласие стать карателями, заплечных дел мастерами), может поразить читателя своей живописностью: «Главный палач был человек огромного роста и могучего телосложения. Одежда его состояла из чёрной куртки и шаровар. На голове был повязан чёрный платок. В руках он держал большой широкий меч с длинной рукояткой. Стальное лезвие меча сверкало на солнце, и сверкали, как у волка, дикие глаза палача, смотревшего исподлобья на свои жертвы. Выражение лица у него было зверское, а вся фигура его напоминала какого-то хищника кошачьей породы» [25, с. 331]. Отметим, что хотя Н.А. Байков не был склонен к гиньольным, пыточным описаниям, но они неизбежно вплетены в ткань художественных повествований, поскольку были продиктованы самой суровой жизнью населения Северо-Восточного Китая, в том числе таким уникальным региональным явлением, как хунхузничество. Данное название имел китайский бандитизм, который процветал в Маньчжурии и на Дальнем Востоке России в конце XIX – начале XX века [31]. Наказанием для хунхузов всегда становилась смерть. Перед нанесением смертельного удара – отрубанием головы – раздавался дикий крик палача, «пронзительный крик, как клёкот хищной птицы, как вой нападающего зверя» [25, с. 331]. Жестокая сущность человека-экзекутора у дальневосточного писателя подчёркивается его одновременной похожестью на волка и схожестью с хищным пернатым, а демоническая – с его трансформацией в кого-то из кошачьих, т. е. прямой отсылкой к тигру. Палач, похожий на тигра, приводит приговор в исполнение.

«На том месте, где тигр загрыз человека, китайцы складывают кучу камней, и всякий прохожий должен прибавить камень; если поблизости нет камней, то ставят шест с тряпкой на конце, и прохожие вешают тут же лоскутки своей одежды», – фиксирует дальневосточный писатель в своей монографии «Маньчжурский тигр» [20, с. 15]. Так и на место гибели Сун-Фа, на высокий перевал Цун-Лин, Тун-Ли приходит весной собирать цветы мака, выросшие на крови погибшего. Эти растения целебны, и старый зверолов тщательно срывает их, завёртывает в бумажку и прячет за пазуху. «Он знает, что целебная сила их велика и помогает от душевного расстройства и меланхолии. Тун-Ли великий врач и знахарь. Ему известны многие тайны природы. Сам Ван, Великий Ван, при встречах уступает ему дорогу» [25, с. 187–188]. В романе «Чёрный капитан» на месте ямы, куда были свалены после казни тела хунхузов, трупы которых всю зиму жрали красные волки и собаки, зацвели по весне ландыши и ярко-красные лилии. «Сведущие китайцы были убеждены, что это кровь казнённых выступает из земли в виде цветов. Женщины и дети собирали эти цветы и употребляли их в пищу в полной уверенности в их целебности от многих болезней. Существует поверье, что такой цветок, выросший из крови, даёт долголетие и телесную крепость» [25, с. 333–334]. Тун-Ли, собрав все цветы красного мака, идёт в каменные россыпи, находящиеся поблизости, и приносит большой камень, осколок гранита. «Положив его у ствола старого кедра, где казнён был Сун-Фа, он повесил на ветвях лоскутки его одежды, уцелевшие от времени и непогод. Затем, сделав затёску на коре, написал тушью следующее: “Здесь умер Сун-Фа. Великий Ван решил так! Прохожий! Остановись и положи свой камень. Да хранит тебя Горный дух в пути твоём”. Стал на колени и, прикрепив зажжённую курительную свечу к камню, долго молился и воздевал руки к небу. <…> “Сун-Фа! Я здесь стою, и слёзы сожаления льются из глаз моих. Я положил первый камень на место страдания и скорби. Память о тебе сохранится в Шу-Хае”» [25, с. 187–188]. Таков ритуал поминовения пожранного тигром, и Тун-Ли обращается к покойному, сообщая о благополучном здравии его матери: «Не печалься, мать твоя сыта и здорова и обеспечена кровом. Могилы предков твоих тихи и спокойны» [25, с. 187–188]. Перед читателем воспроизводится ориентальное представление о невозможности уйти из мира навсегда, когда смерть становится лишь началом перехода в иное состояние или форму. Здесь наблюдается и восточная религиозная идея (даосизм, буддизм) о перерождении души и возрождении её в новом обличье, например, в образе таёжной птицы, сопровождающей Великого Вана в его бесконечных странствованиях [32, с. 97]. Подчеркнём эту мысль справедливым замечанием Н.Н. Гудимовой, высказанным ею в статье «Только перед лицом смерти рождается человек». Исследователь отмечала, что «Н.А. Байков, как и его рассказчик, не приемлет смерть как абсурд, смерть как небытие, смерть как высшую несправедливость и зло» [18, с. 341].

В очередной раз отметим, что результаты проделанной работы задают широкие перспективы дальнейшего обращения к изучению разнообразных проявлений реализации ориентальных тем, мотивов и образов в литературе русского дальневосточного зарубежья. Писатель выступает с требованием сохранения гармонии в отношениях человека и природы. «Натурфилософская проза Н.А. Байкова воспроизводит тип сознания человека, который осмысляет себя не изолированно, не вне окружающего мира, а внутри него, во взаимосвязи с миром природы» [15, с. 19]. В этой мысли, ориентальной в своей сути, на наш взгляд, заложен главный духовно-ценностных потенциал русской литературы Дальнего Востока и стран Азиатско-Тихоокеанского региона в первой половине XX века.

Заявленный целью исследования анализ аксиологических маркёров дальневосточной мифокультуры в отношении владыки тайги тигра выявляет целый комплекс уникальных художественных достоинств литературы восточно-китайской ветви русского зарубежья. Русские литераторы в изгнании, столкнувшись с новыми реалиями чужой страны, вынуждены были формировать новую культурную картину мира, в которой нашли своё место духовные и бытовые реалии Северо-Восточного Китая. Так, под влиянием традиционной китайской и тунгусо-маньчжурской культур творчество Н.А. Байкова обогатилось мифологическими представлениями и фольклорными материалами, религиозно-философскими идеями, классификацией тотемных культов, палитрой зооморфной обрядовости, в которой выражается почитание и обожествление таёжных животных, приёмом олицетворения, мотивом очеловечивания и зова предков, сакральной топонимикой и многим другим.

Очевидно, что оказавшиеся в русских колониях Харбина, Шанхая, Пекина, Тяньцзина творческие представители различных сфер культуры, в целом, а также авторы русской эмигрантской литературы в Китае (особенно на приграничных территориях), в частности, выступили в роли культурных посредников в контактах народов. Посредством творчества писателей дальневосточного зарубежья продемонстрирована практика сближения и обогащения культур. В связи с этим героев произведений Н.А. Байкова, думается, следует изучать через призму межкультурного и межэтнического диалогов. И Великий Ван, и Тун-Ли являются частью природы. Поэтому образы Великого Старика Тун-Ли, Великого Старика Лао-Тая, ротмистра Вадима Алатаева и многих других у писателя обладают мифологизированными качествами. Авторские размышления были рождены образами, вышедшими из ориентальной культуры и маньчжурского фольклора, и реальными прототипами людей, которые обладали природной/таёжной грамотой. В повести «Тигрица» такой героиней является Настасья Зотова, временами она выглядит «настоящей тигрицей», но самое удивительное то, что она «кормит грудью сына Великого Вана» [29, с. 677]. Более того, этот тигрёнок Ван (Ваня), который пьёт молоко Белой женщины, становится полноправным членом её семьи. Женщина «любит его как своего сына» [29, с. 696]. Автор идеализирует в произведении отношения с животным, возможно, допускает некий вымысел.

Однако образ женщины-матери, что отмечается исследователями, приобретает у писателя не только ориентальный, но и «вселенский смысл» [15, с. 17]. По духовно-нравственной шкале равен Настасье «самый большой и могучий человек Шу-Хая» Акиндин Бобошин. Он же «моуцзы Бобошка», «фантастический великан», «лесной богатырь» и повелитель тигров, человек с тигриной головой – так изображали его суеверные китайцы в кумирнях на лесных перевалах. Образы этих героев и многих других из произведений писателя подвергаются ориентальной мифологизации. И это уже на данном этапе формулирует перспективность очередного обращения к художественным текстам талантливого представителя дальневосточной ветви русской эмиграции Николая Аполлоновича Байкова.

Библиографический список

1. Витковский Е.В. Формула бессмертия. Собрание сочинений: в 2 т. *Стихотворения и поэмы*. Владивосток: Альманах «Рубеж»; 2006; Т. 1: 3–34.
2. Бузуев О.А. *Очерки по истории литературы русского зарубежья Дальнего Востока (1917–1945)*. Москва: Прометей, 2000.
3. Якимова С.И. *Литература русского зарубежья Дальнего Востока*. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2009.
4. Забияко А.А., Эфендиева Г.В. *«Четверть века беженской судьбы…» (Художественный мир лирики русского Харбина)*. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2008.
5. Забияко А.А., Эфендиева Г.В. *Меж двух миров: Русские писатели в Маньчжурии*. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2009.
6. Забияко А.А., Забияко А.П., Левошко С.С., Хисамутдинов А.А. *Русский Харбин: опыт жизнестроительства в условиях дальневосточного фронтира*. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2015.
7. Забияко А.А. *Ментальность дальневосточного фронтира: культура и литература русского Харбина:* монография. Новосибирск: Издательство Сибирского отделения Российской академии наук, 2016.
8. Жарикова Е.Е. *Ориентальные мотивы в поэзии русского зарубежья Дальнего Востока.* Комсомольск-на-Амуре: Издательство АмГПГУ, 2007.
9. Ковальчук И.Ю. *Сонет в творчестве поэтов дальневосточной эмиграции*. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета, 2017.
10. Арсеньев В.К. *Собрание сочинений:* в 6 т. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2007; Т. 1.
11. Арсеньев В.К. *Собрание сочинений:* в 6 т. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2011; Т. 2.
12. Лопатин И.А. *Гольды амурские, уссурийские и сунгарийские. Опыт этнографического исследования*. Владивосток, 1922.
13. Отаина Г.А. Воспитание экологического сознания у народов Дальнего Востока. *Культура Дальнего Востока. XIX–XX вв*. Владивосток: Дальнаука, 1992: 103–112.
14. Неживая Е.А. *Художественный мир Н.А. Байкова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Владивосток, 2000.
15. Плостина Н.Н. *Творчество Н.А. Байкова: проблематика, художественное своеобразие*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Владивосток, 2002.
16. Плостина Н.Н. Образы «иноплеменников» в творчестве русских писателей-путешественников (Дерсу Узала В.К. Арсеньева и Тун-Ли Н.А. Байкова). *Филология и культура*: материалы Международного научного форума. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2006: 318–324.
17. Плостина Н.Н. Тема смерти в произведениях Н.А. Байкова. *Уваровские чтения–X:* Муромский музей, 19–21 апреля 2017 г. Available at: http://old.museum-murom.ru/nauch-rab/uvar-vi/tema-smerti
18. Гудимова Н.Н. «Только перед лицом смерти рождается человек». *Проблемы славянской культуры и цивилизации*: материалы X научно-методической конференции. Уссурийск: Издательство УГПИ, 2008: 341–343.
19. Яроцкая Ю.А. *Научно-художественное творчество В.К. Арсеньева в контексте развития русской «географической прозы»*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2013.
20. Байков Н.А. *Маньчжурский тигр*. Харбин: Общество изучения Маньчжурского края, 1925.
21. Кириллова Е.О. Духовно-ценностная концепция Ориента в художественных произведениях Н.А. Байкова: китайские и тунгусо-маньчжурские мифологические представления о тигре. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 454–461.
22. Кириллова Е.О. Этнография Ориента в произведениях Н.А. Байкова на примере зооморфных образов, священных локусов и мифохронотопа (к проблеме сохранения традиций в контексте миграционных процессов Дальнего Востока России). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, Выпуск 6: 1731–1743.
23. Кириллова Е.О. Художественная трансляция культурно-исторических традиций населения Дальнего Востока России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона: сакрализованный зооморфизм в произведениях Н.А. Байкова. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, Выпуск 10: 3054–3062.
24. Кириллова Е.О. *Ориентальные темы, образы, мотивы в литературе русского зарубежья Дальнего Востока (Б.М. Юльский, Н.А. Байков, М.В. Щербаков, Е.Е. Яшнов)*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015.
25. Байков Н.А. *Великий Ван: повесть; Чёрный капитан: роман.* Владивосток: Альманах «Рубеж», 2009.
26. Байков Н.А. *Записки маньчжурского охотника*. Тяньцзин: Книгоиздательство «Наше знание», 1941.
27. Байков Н.А. Дань Великому Вану. *Австралиада*. 2003; № 34: 43–45.
28. Щербаков М.В. *Одиссеи без Итаки: повесть, рассказы, очерки, стихи, переводы*. Владивосток: Рубеж, 2011.
29. Байков Н.А. *В горах и лесах Маньчжурии: очерки; Тигрица: повесть*. Владивосток: Рубеж, 2011.
30. Байков Н.А. *Тайга шумит; По белу свету; У костра; Сказочная быль: очерки и рассказы.* Владивосток: Рубеж, 2012.
31. Ершов Д.В. *Хунхузы. Необъявленная война. Этнический бандитизм на Дальнем Востоке*. Москва, 2010.
32. Кириллова Е.О. Творчество писателя дальневосточной эмиграции Н.А. Байкова как пример культурного взаимодействия в условиях трансграничья. Региональный образ священного дерева. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2016; № 4 (73): 92–98.

References

1. Vitkovskij E.V. Formula bessmertiya. Sobranie sochinenij: v 2 t. *Stihotvoreniya i po`emy.* Vladivostok: Al'manah «Rubezh»; 2006; T. 1: 3-34.
2. Buzuev O.A. *Ocherki po istorii literatury russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka (1917-1945)*. Moskva: Prometej, 2000.
3. Yakimova S.I. *Literatura russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka*. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2009.
4. Zabiyako A.A., `Efendieva G.V. *«Chetvert' veka bezhenskoj sud'by…» (Hudozhestvennyj mir liriki russkogo Harbina)*. Blagoveschensk: Amurskij gosudarstvennyj universitet, 2008.
5. Zabiyako A.A., `Efendieva G.V. *Mezh dvuh mirov: Russkie pisateli v Man'chzhurii*. Blagoveschensk: Amurskij gosudarstvennyj universitet, 2009.
6. Zabiyako A.A., Zabiyako A.P., Levoshko S.S., Hisamutdinov A.A. *Russkij Harbin: opyt zhiznestroitel'stva v usloviyah dal'nevostochnogo frontira*. Blagoveschensk: Amurskij gosudarstvennyj universitet, 2015.
7. Zabiyako A.A. *Mental'nost' dal'nevostochnogo frontira: kul'tura i literatura russkogo Harbina:* monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk, 2016.
8. Zharikova E.E. *Orientalnye motivy v po`ezii russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka*. Komsomol'sk-na-Amure: Izdatel'stvo AmGPGU, 2007.
9. Koval'chuk I.Yu. *Sonet v tvorchestve po`etov dal'nevostochnoj `emigracii*. Habarovsk: Izdatel'stvo Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.
10. Arsen'ev V.K. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2007; T. 1.
11. Arsen'ev V.K. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2011; T. 2.
12. Lopatin I.A. *Gol'dy amurskie, ussurijskie i sungarijskie. Opyt `etnograficheskogo issledovaniya*. Vladivostok, 1922.
13. Otaina G.A. Vospitanie `ekologicheskogo soznaniya u narodov Dal'nego Vostoka. *Kul'tura Dal'nego Vostoka. XIX-XX vv*. Vladivostok: Dal'nauka, 1992: 103-112.
14. Nezhivaya E.A. *Hudozhestvennyj mir N.A. Bajkova*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2000.
15. Plostina N.N. *Tvorchestvo N.A. Bajkova: problematika, hudozhestvennoe svoeobrazie*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2002.
16. Plostina N.N. Obrazy «inoplemennikov» v tvorchestve russkih pisatelej-puteshestvennikov (Dersu Uzala V.K. Arsen'eva i Tun-Li N.A. Bajkova). *Filologiya i kul'tura*: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2006: 318-324.
17. Plostina N.N. Tema smerti v proizvedeniyah N.A. Bajkova. *Uvarovskie chteniya-X:* Muromskij muzej, 19-21 aprelya 2017 g. Available at: http://old.museum-murom.ru/nauch-rab/uvar-vi/tema-smerti
18. Gudimova N.N. «Tol'ko pered licom smerti rozhdaetsya chelovek». *Problemy slavyanskoj kul'tury i civilizacii*: materialy H nauchno-metodicheskoj konferencii. Ussurijsk: Izdatel'stvo UGPI, 2008: 341-343.
19. Yarockaya Yu.A. *Nauchno-hudozhestvennoe tvorchestvo V.K. Arsen'eva v kontekste razvitiya russkoj «geograficheskoj prozy»*. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2013.
20. Bajkov N.A. *Man'chzhurskij tigr*. Harbin: Obschestvo izucheniya Man'chzhurskogo kraya, 1925.
21. Kirillova E.O. Duhovno-cennostnaya koncepciya Orienta v hudozhestvennyh proizvedeniyah N.A. Bajkova: kitajskie i tunguso-man'chzhurskie mifologicheskie predstavleniya o tigre. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 454-461.
22. Kirillova E.O. `Etnografiya Orienta v proizvedeniyah N.A. Bajkova na primere zoomorfnyh obrazov, svyaschennyh lokusov i mifohronotopa (k probleme sohraneniya tradicij v kontekste migracionnyh processov Dal'nego Vostoka Rossii). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 6: 1731-1743.
23. Kirillova E.O. Hudozhestvennaya translyaciya kul'turno-istoricheskih tradicij naseleniya Dal'nego Vostoka Rossii i stran Aziatsko-Tihookeanskogo regiona: sakralizovannyj zoomorfizm v proizvedeniyah N.A. Bajkova. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 10: 3054-3062.

24. Kirillova E.O. *Oriental'nye temy, obrazy, motivy v literature russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka (B.M. Yul'skij, N.A. Bajkov, M.V. Scherbakov, E.E. Yashnov).* Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2015.
25. Bajkov N.A. *Velikij Van: povest'; Chernyj kapitan: roman.* Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2009.
26. Bajkov N.A. *Zapiski man'chzhurskogo ohotnika*. Tyan'czin: Knigoizdatel'stvo «Nashe znanie», 1941.
27. Bajkov N.A. Dan' Velikomu Vanu. *Avstraliada*. 2003; № 34: 43-45.
28. Scherbakov M.V. *Odissei bez Itaki: povest', rasskazy, ocherki, stihi, perevody*. Vladivostok: Rubezh, 2011.
29. Bajkov N.A. *V gorah i lesah Man'chzhurii: ocherki; Tigrica: povest'*. Vladivostok: Rubezh, 2011.
30. Bajkov N.A. *Tajga shumit; Po belu svetu; U kostra; Skazochnaya byl': ocherki i rasskazy.* Vladivostok: Rubezh, 2012.
31. Ershov D.V. H*unhuzy. Neob`yavlennaya vojna. `Etnicheskij banditizm na Dal'nem Vostoke*. Moskva, 2010.
32. Kirillova E.O. Tvorchestvo pisatelya dal'nevostochnoj `emigracii N.A. Bajkova kak primer kul'turnogo vzaimodejstviya v usloviyah transgranich'ya. Regional'nyj obraz svyaschennogo dereva. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 4 (73): 92-98.

Статья поступила в редакцию 20.02.23

УДК 004.021 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-368-372

***Soma G.M.**, postgraduate, ITMO University (St. Petersburg, Russia), E-mail: guedes.soma@mail.ru*
***Kondrashova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, ITMO University (St. Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@itmo.ru*

FACIAL EMOTION RECOGNITION SYSTEM WITH LOCALIZATION IN PORTUGUESE, ENGLISH, RUSSIAN AND UMBUNDU. The article proposes a new emotion recognition system based on facial expressions and their descriptions in four languages – Russian, English, Portuguese and Umbundu. Emotions play a significant role in determining the true intentions of the implementation of a communicative act in various types of practical activities, along with traditional verbal communication. There are a large number of emotion recognition systems that are able to recognize human emotions by class and use them to control a communicative act. The known systems have low validation accuracy, large size and long execution time, and also do not have localization of emotions for a specific country or region speaking Portuguese, Russian and Umbundu. For emotion recognition, a classifier using the machine learning method implemented in the Keras library has been built, and a new deep convolutional neural network (DCNN) classifier architecture has been created. The training of the classifier was carried out on a sample of FER 2013 data. Two trained models for emotion recognition were compared: the basic model and the model developed by us. According to experimental data, the model we developed achieved the best results in validation accuracy (70.41%), execution time (0.00043 s), and size (12.7 MB). The most adequate translation correspondences of these units have been established in order for the emotion recognition system developed by us to provide information about the emotional state of customers in public service systems according to the language situation of this country or region. The system provides translation of emotions into Portuguese, English, Russian and the traditional Umbundu language in order to obtain information about customers and minimize conflicts in public service systems.

Key words: **facial expression, emotion, model, deep convolutional neural network (DCNN), COO**

***Г.М. Сома**, аспирант, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: guedes.soma@mail.ru*
***Н.В. Кондрашова,** канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@itmo.ru*

СИСТЕМА РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ ПО ВЫРАЖЕНИЮ ЛИЦА С ЛОКАЛИЗАЦИЕЙ НА ПОРТУГАЛЬСКОМ, АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ ЯЗЫКАХ И ЯЗЫКЕ УМБУНДУ

В статье предложена новая система распознавания эмоций, основанная на выражениях лица и их описаниях на четырех языках – русском, английском, португальском и умбунду. Значительную роль в определении истинных намерений осуществления коммуникативного акта в разных видах практической деятельности наряду с традиционной вербальной коммуникацией играют эмоции. Существует большое количество систем распознавания эмоций, которые способны распределять человеческие эмоции по классам и использовать их для контроля коммуникативного акта. Известные системы наделены низкой точностью валидации, большим размерам и длительным временем выполнения, а также не имеют локализации эмоций для определенной страны или региона, говорящего на португальском, русском и умбунду. Для распознавания эмоций построен классификатор, использующий метод машинного обучения, реализованный в библиотеке Keras, и создана новая архитектура классификатора глубокой сверточной нейронной сети (DCNN). Обучение классификатора проведено на выборке данных FER 2013. Проведено сравнение двух обученных моделей для распознавания эмоций: базовая модель и разработанная нами модель. Согласно экспериментальным данным, разработанная нами модель достигла лучших результатов по точности валидации (70,41%), времени выполнения (0,00043 сек.), и размеру (12,7 МБ). Установлены наиболее адекватные переводческие соответствия данных единиц для того, чтобы разработанная нами система распознавания эмоций предоставляла информацию об эмоциональном состоянии клиентов в системах общественного обслуживания (СОО) согласно языковой ситуации этой страны или региона. Система обеспечивает перевод эмоций на португальский, английский, русский и традиционный язык умбунду с целью получения информации о клиентах и минимизировать конфликты в системах общественного обслуживания.

Ключевые слова: **выражение лица, эмоция, модель, глубокая сверточная нейронная сеть (DCNN), СОО**

В связи с тем, что эмоциональный настрой человека является основой его дальнейшего поведения, следует отметить, что распознавание эмоций должно применяться в местах массового скопления людей и системах общественного обслуживания (СОО), таких как системы контроля доступа в банках, аэропортах, метро, колл-центрах, МФЦ, магазинах и т. д. Кроме того, в СОО наблюдается рост числа эмоциональных и психических отклонений у клиентов [1], нуждающихся в скорейшей идентификации на языке текущего региона, чтобы можно было принять автоматизированные решения о распределение этих клиентов к определенному сотруднику. Только используя современные результаты научно-технического прогресса, можно помочь быстро решить эту проблему. Большинство имеющихся ресурсов не находятся в открытом доступе, что усложняет процесс исследования в целом. Соответственно, имеется потребность в создании программ и программных комплексов, автоматически контролирующих эмоциональное состояние людей и позволяющих быстро принимать решения без помощи человека. Новизна исследования заключается в том, что нами разработана система распознавания самых важных с точки зрения общественной безопасности эмоций на основе визуального канала (техника, позволяющая распознавать состояние человека по выражению его лица). Кроме того, хотя проводимое нами исследование выполнено на русском языке, для того чтобы наша система правильно и эффективно работала в других странах, необходимо установить однозначные переводы идентифицированных эмоций на другие языки. Актуальность данного исследования была обусловлена необходимостью распознавания эмоций клиента по выражению лица и выводить их описания на экран оператора в печатном виде на четырех языках из разных стран или регионов с различными национальными и культурными особенностями, а также недостаточностью существующих механизмов для преодоления конфликтов.

На данный момент существует значительное количество моделей, которые могут автоматически распознавать эмоции человека по выражению лица. Однако качество этих систем распознавания эмоций низкое из-за ряда проблем [2; 3], таких как:

1. Некорректная построенная архитектура нейронной сети.
2. Малое количество данных для обучения и тестирования.
3. Внутриклассовые различия и межклассовое сходство.
4. Наличие фиктивных эмоций.
5. Низкий уровень освещенности.
6. Различные углы поворота головы.
7. Различия в пропорциях лица.

В соответствии с вышеперечисленными проблемами, была сформулирована гипотеза для разработки системы, которая может лучше распознавать

эмоциональное состояние клиентов в СОО и описывать эти эмоции на четырёх различных языках для лучшей интерпретации.

Цель работы – разработать систему для улучшения качества обслуживания клиентов в системах общественного обслуживания. Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие задачи:

1. Разработка архитектуры глубокой сверточной нейронной сети.
2. Применение наборов данных с большой выборкой для обучения и тестирования.
3. Применение метода машинного обучения для обучения моделей.
4. Использование высококачественной аппаратуры.
5. Установление степени равнозначности лексем, включаемых в поле «эмоция», в русском, португальском, английском языках и языке умбунду и разработка системы их переводческих соответствий.

Обзор систем распознавания человеческих эмоций

Эмоции занимают важное место в жизни каждого человека. Их влияние на членов общества происходит в различных сферах как при взаимодействии людей друг с другом, так и при принятии человеком того или иного решения.

Системы распознавания человеческих эмоций по лицам содержат основные этапы [2]:

– предварительная обработка изображений;
– извлечение признаков;
– классификация эмоций.

Предварительная обработка изображений позволяет решить такие проблемы, как отсутствие данных о выражении лица, внутри- и межклассовое сходство, незначительные перемены в облике лица, изменение положения головы, свет, при решении которых возможно улучшить точность систем распознавания выражения лица.

Предобработка изображений может содержать следующие этапы:

1) нахождение области лица;
2) обрезание и масштабирование найденной области лица;
3) выравнивание лица;
4) коррекция контраста.

1.1 Нахождение области лица дает возможность определить размер и положение лица на изображении. Самые распространенные методы нахождения:

– метод Виола-Джонса [4];
– многобоксовый детектор с одним выстрелом (SSD) [5];
– обнаружение объектов с максимальным запасом [6];
– гистограмма ориентированных градиентов [7];

К примеру, применение методов Виола-Джонса и SSD представлено в ряде работ [8; 9].

2.1 Обрезание и масштабирование найденной области лица выполняется в соответствии с координатами, полученными методами нахождении области лица

Поскольку найденные области лица имеют разные размеры, требуется выполнить масштабирование изображений, то есть привести все изображения к одному разрешению. Для таких задач применимы:

– коррекция Бесселя [10];
– гауссово распределение;

Применение этих методов представлено в трудах различных авторов [11; 12].

1.1 Выравнивание лица уменьшает внутриклассовую разницу

Например, по каждому выражению лица выбирается опорное изображение, выделенное цветовыми компонентами или самыми информативными областями лица (в частности, глаза, лоб), а оставшиеся изображения упорядочиваются по отношению к опорным изображениям. Для решения этой задачи применяются методы:

– масштабно-инвариантное преобразование объектов [13];
– область интереса (ROI) [14].

Примеры применения этих методов описаны в ряде работ [15; 16].

4.1 Коррекция контраста позволяет смягчить изображения, снизить шум, увеличить контрастность лица и повысить насыщенность, например, для решения проблем с освещением

Методы коррекции (регулировки) контрастности следующие:

– гистограммное выравнивание [17];
– линейная контрастная растяжка [18];

Использование этих методов представлено в работе Oloyede M., Hancke G., Myburgh H., Onumanyi A. [19].

Извлечение визуальных признаков базируется на применении геометрии и внешнего вида лица, по которым осуществляется поиск ключевых точек выделенных особенностей (элементов). Геометрия относится к элементам лица (их форме и расположению), таким как нос, глаза, рот, губы и т. д. При этом, как правило, определение формы лицевых элементов происходит по ключевым точкам. Так, на рис. 1 изображены такие точки для рта, носа, глаза и бровей [20]. Внешний вид лица включает форму и текстуру кожи. Классификация признаков, извлеченных из выражений лица, выполняется с помощью методов нейронных сетей традиционной и машинной классификации.

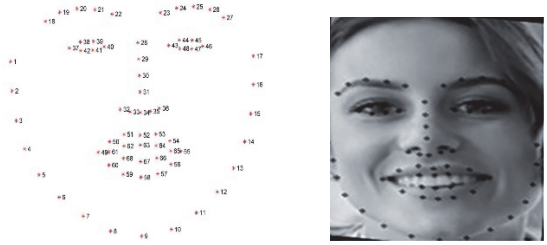


Рис. 1. Основные ключевые точки на лице (Landmarks) [3]

Fig. 1. Principal Key Points on the Face (Landmarks) [3]

В данном исследовании был применен метод машинного обучения с использованием библиотек Keras и TensorFlow. Для распознавания эмоций требуется анализ выражений лица, в ходе которого ставится задача решить три основные задачи:

1. Распознавание лиц.
2. Извлечение признаков.
3. Классификация выражений лица по неподвижным или последовательным изображениям (рис. 1).
4. Печать распознанной эмоции на четырех языках.

Распознавание лиц. На этом этапе система захватывает кадры с помощью глубокой нейронной сети через визуальный канал.

Извлечение признаков. Выполняется следующим образом:

– захват кадра;
– определение местоположения области лица клиента в кадре;
– обрезание этой области;
– изменение размера кадра до 48 x 48.

Классификация изображений. Для распознавания эмоций была разработана модель на основе DCNN (глубокой сверточной нейронной сети), которая классифицирует лица на 4 класса (гнев, радость, грусть и нейтральное состояние). Выходом модели являются четыре значения, которые представляют собой вероятности принадлежности к каждому классу. Мы относим изображение к классу с наибольшей вероятностью.

Для оценки качества классификатора, разработанного на основе DCNN, мы использовали функцию classification_report из библиотеки sklearn. В нем существует три основных метрики, которые применяются для оценки качества нашей модели:

– точность (Precision): процент правильных положительных прогнозов относительно общего количества положительных прогнозов;
– отзыв (Recall): процент правильных положительных прогнозов относительно общего фактического положительного результата;
– значение F1 (F1-score): взвешенное среднее гармоническое значение точности и отзыва. Чем ближе к 1, тем лучше модель.

F1 Score: 2 * (Precision * Recall) / (Precision + Recall).

Используя эти три показателя, мы можем понять, насколько хорошо наша модель классификации способна прогнозировать результаты.

По главным параметрам (табл. 1): размер модели; время выполнения – измерено на процессоре NVIDIA «Tesla P100-PCIE» GPU; потери являются значением функции потерь, которая применяется для оценки качества решений, принятых при обучении модели. Модель сводится к минимуму в каждом обучении. Тренировка представляет собой процесс обучения нейронной сети (НС), в котором веса сети изменяются методом градиентного спуска, для каждой итерации минимизируя функцию потерь.

Полученные результаты показывают (табл. 1), что из двух классификаторов эмоций разработанная нами модель имеет лучшую точность валидации (70,41%), чем модель 2 с точностью валидации (63%). Наша модель имеет низкое время выполнения: (0,00043 сек.) и размер (12,7 МБ), (0,001 сек.) и размер (15,49 МБ) для модели 2.

По представленным графикам на (рис. 2) наблюдается хороший результат: в процессе обучения разработанного классификатора на основе DCNN функция потерь уменьшается на 0,4954, а точность увеличивается до 83,21%.

Таблица 1

Результаты тестирования моделей классификации

Модель	Размер модели, МБ	Время выполнения, сек.	Точность тренировки, %	Точность валидации, %
Разработанная модель	12,7	0,00043	83,21	70,41
Model [2]	15,49	0,001	97,30	60,13

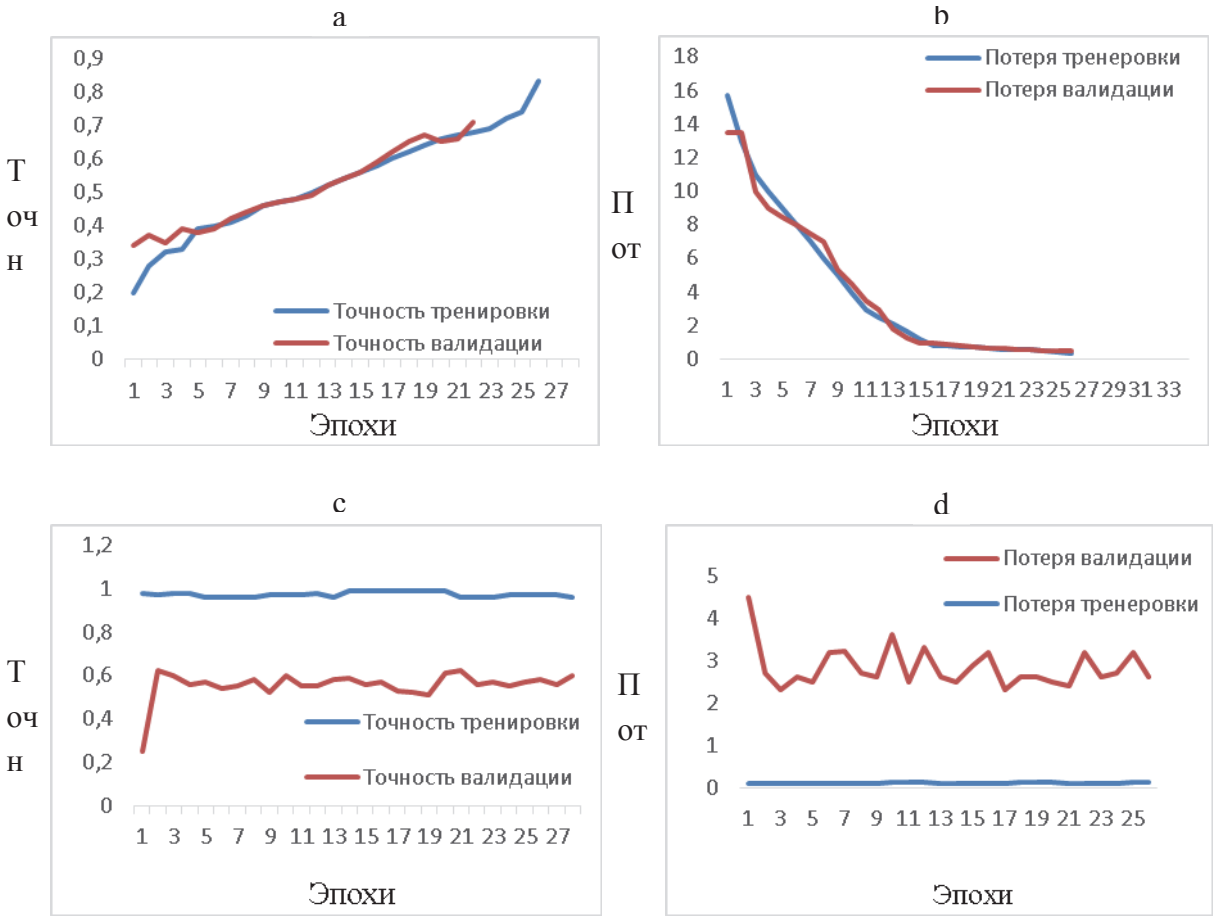


Рис. 2. Обучение и тестирование потерь и точности: разработанная модель (a, b); модель [2] (c, d)

Fig. 2. Loss and accuracy training and testing: developed model (a, b); model [2] (c, d)

Заметим, что в полученных текстовых отчетах по основным показателям разработанной модели (табл. 2) представлена точность, значение f1 показателя recall, значение f1 количества изображений для каждого класса (support), а также macro avg и weighted avg для всех классов.

	Precision	Recall	F1-score	Support
Anger	0,76	0,46	0,57	960
Happiness	0,83	0,88	0.86	1825
Neutral	0,58	0,68	0.63	1216
Sadness	0,59	0,62	0,60	1139
Accuracy			0,70	5140
Macro avg	0,69	0,66	0,66	5140
Weighted avg	0,70	0,70	0,69	5140

Как показано на рис. 3, разработанная модель показала хорошие результаты по невзвешенному среднему показателю (Unweighted Average Recall, UAR), согласно полученным матрицам спутывания. Матрица спутывания позволяет нам понять производительность классификатора с помощью табл. В матрице спутывания строки соответствуют фактическим меткам, а столбцы – предсказанным меткам. Диагональ (жирный шрифт) показывает правильно классифицированные образцы, а стандартные текстовые цифры – неправильно классифицированные образцы.

Система переводческих соответствий лексем, включаемых в поле «эмоция», в русском, португальском, английском языках и языке умбунду

Как видно на рис. 3, в нашей системе учитывались семь базовых эмоций: радость, гнев, страх, удивление, отвращение, грусть и нейтральное состояние (отсутствие эмоций).

По смысловой структуре слово «радость» на русском языке обозначает веселье, т. е. чувство, которое выражается внешне. Возможные варианты – в португальском языке слово «felicidade», в языке умбунду «Essandju» и в английском «joy» – понимаются как чувство, которое может не выражаться внешними проявлениями, находящееся «глубоко внутри» человека, «внутренний покой и удовлетворенность». Следовательно, более адекватным переводческим вариантом в

a

Предсказанное \ Истинное	гнев	радость	нейтральное	грусть
гнев	**439**	52	66	94
радость	57	**1269**	114	48
нейтральное	102	80	**571**	166
грусть	177	100	204	**677**

b

Истинное \ Предсказанное	гнев	страх	отвращение	радость	грусть	удивление	нейтральное
гнев	**318**	33	19	12	63	15	34
страх	29	**71**	21	4	6	2	3
отвращение	62	40	**199**	14	45	53	27
радость	28	3	17	**958**	24	43	48
грусть	80	15	26	21	**217**	19	84
удивление	8	3	21	22	3	**289**	5
нейтральное	28	13	35	59	19	39	**444**

Рис. 3. Матрица спутывания разработанной модели (a) и модель [2] (b)

целях распознавания эмоций по визуальному каналу в английском будет слово «happiness», которое толкуется как «внешнее проявление восторга», в португальском – alegria, на умбунду – sanjuisa.

Слова «гнев», «страх», «удивление», «грусть» имеют одинаковые значения в четырех языках. Так, русское «гнев», португальское «ira», английское «anger» и слово на языке умбунду «ó nhengo» понимаются как «негодование, чувство сильного возмущения».

«Страх» – в португальском «medo», в английском «fear» и на умбунду – «ussumba» – это эмоциональное состояние, возникающее в результате осознания опасности или угрозы.

«Удивление» – в португальском – «surpresa», в английском – «surprise» и на умбунду «oku likondoveka» – означает действие или эффект неожиданности.

Русское слово «грусть», португальское «tristeza», английское «sadness» и на умбунду «esumue» определяется как негативная эмоция. Она возникает, когда человек испытывает значительную неудовлетворенность каким-либо аспектом своей жизни.

Нейтральное состояние в португальском обозначается «neutro», в английском – «neutral» и на умбунду – «Latchimue» и понимается как отсутствие эмоций. Это самое трудное для выбора переводческого варианта слово, т. к. для выражения этого состояния в русском языке существует целый ряд слов: «равнодушие», «безразличие», «безучастность», «индифферентность», но все они кроме прямого лексического значения отсутствия эмоций несут негативную оценку. В португальском языке мы видим похожую ситуацию: синоним «insensibilidade» обозначает человека бесчувственного, равнодушного, жесткого по отношению к другим, не любящего жизнь, т. е. это слово характеризует человека отрицательно. Следовательно, этот вариант не подходит для нашей цели распознавания эмоций, т. к. нам необходимо установить лишь факт наличия или отсутствия эмоционального фона человека без его оценивания.

Русское слово «отвращение» и английское «disgust» понимаются как сильная форма неприятия, тогда как созвучное английскому слово «desgosto» в португальском и «oluwê» на умбунду выражают скорее,боль, печаль, неудовлетворенность, недовольство, поэтому более подходящим переводческим вариантом в португальском будет «aversão».

Результаты данного исследования могут быть использованы в качестве перевода системы распознавания эмоций клиентов в системах общественного обслуживания и в сферах, где имеется общение с большим количеством клиентов, в странах, использующих португальский, английский и русский языки в качестве государственных, а также язык умбунду в качестве национального.

В данном исследовании разработана система распознавания эмоций по выражению лица с локализацией на четырех языках (португальском, английском, русском и умбунду). Две обученные модели были сопоставлены по качеству распознавания эмоций: модель 2 и разработанная нами модель. Согласно полученным результатам, разработанная нами модель обладает наилучшими показателями по точности валидации (70,41%), времени выполнения (0,00043 сек.) и размеру (12,7 МБ). Согласно заявленной выше гипотезе, были созданы архитектуры глубоких сверточных нейронных сетей с лучшей точностью с использованием машинного обучения; для обучения и тестирования нашей модели применен популярный набор данных FER2013, было использовано 19 812 изображений из набора данных. Одна модель была обучена и сравнена с известной моделью 2 с целью определения лучшей модели. Первая и вторая модели обучены на платформе kaggle с использованием глубокой сверточной нейронной сети (DCNN). Результаты этого исследования могут быть применены в системах общественного обслуживания, таких как доступ к магазинам, банкам, супермаркетам, больницам и местам массового скопления людей.

Лексемы, включаемые в лингвокультурное поле «эмоции» в русском, английском, португальском языках и языке умбунду, обладают чертами сходства и различия в смысловой структуре, что является следствием национальных особенностей истории, культуры и языка. Проведенное исследование позволило нам установить наиболее адекватные переводческие соответствия данных единиц с целью обеспечения адаптации разрабатываемой нами системы распознавания лиц к языковой ситуации в разных странах.

В будущем планируется разработать систему, которая не только распознает эмоции клиента по выражению лица, но и автоматически распределяет по маршрутам этих клиентов к нужному оператору в соответствии с их (клиентов) эмоциональным состоянием.

Библиографический список

1. Yu-Hua Yan, Tsair-Wei Chien, Yu-Tsen Yeh, Willy Chou, Shu-Chen Hsing. An App for Classifying Personal Mental Illness at Workplace Using Fit Statistics and Convolutional Neural Networks: Survey-Based Quantitative Study. *JMIR Mhealth Uhealth*. 2020; Vol. 8, № 7.
2. Сома Г.М., Каднова А.М. Распознавание эмоционального состояния человека на основе сверточной нейронной сети. *Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики*. 2022; Т. 22, № 1: 120–126.
3. Рюмина Е.В., Карпов А.А. Аналитический обзор методов распознавания эмоций по выражениям лица человека. *Научно технический вестник информационных технологий, механики и оптики.* 2020; Т. 20, № 2: 163–176.
4. Liu W., Anguelov D., Erhan D., Szegedy C., Reed S., Fu C.-Y., Berg A.C. SSD: single shot multibox detector. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*. 2016; Vol. 9905: 21–37.
5. Viola P., Jones M.J. Robust real-time face detection. *International Journal of Computer Vision*. 2004; Vol. 57, № 2: 137–154.
6. King D.E. *Max-margin object detection*. Available at: https://arxiv.org/pdf/1502.00046.pdf
7. Déniz O., Bueno G., Salido J., De la Torre F. Face recognition using histograms of oriented gradients. *Pattern Recognition Letters*. 2011; Vol. 32, № 12: 1598–1603.
8. Александров А.А., Кирпичников А.П., Ляшева С.А., Шлеймович М.П. Анализ эмоционального состояния человека на изображении. *Вестник технологического университета*. 2019; Т. 22, № 8: 120–123.
9. Voronov V., Strelnikov V., Voronova L., Trunov A., Vovik A. Faces 2D-recognition and identification using the HOG descriptors method. *FRUCT*: Proc. 24th Conference of Open Innovations Association. 2019: 783–789.
10. Mohan P.G., Prakash C., Gangashetty S.V. Bessel transform for image resizing. *IWSSIP 2011*: Proc. 18th International Conference on Systems, Signals and Image Processing. Sarajevo, Bosnia-Herzegovina, 2011: 75–78.
11. Owusu E., Abdulai J.-D., Zhan Y. Face detection based on multilayer feed-forward neural network and Haar features. *Software: Practice and Experience*. 2019; Vol. 49, № 1: 120–129.
12. Su J., Gao L., Li W., Xia Y., Cao N., Wang R. Fast face tracking-bydetection algorithm for secure monitoring. *Applied Sciences*. 2019; Vol. 9, № 18: 3774.
13. Lowe D.G. Distinctive image features from scale-invariant keypoints. *International Journal of Computer Vision*. 2004; Vol. 60, № 2: 91–110.
14. Hernandez-Matamoros A., Bonarini A., Escamilla-Hernandez E., Nakano-Miyatake M., Perez-Meana H. A facial expression recognition with automatic segmentation of face regions. *Communications in Computer and Information Science*. 2015; Vol. 532: 529–540.
15. Naz S., Ziauddin S., Shahid A.R. Driver fatigue detection using mean intensity, SVM, and SIFT. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*. 2019; Vol. 5, № 4: 86–93.
16. Priya R.V. Emotion recognition from geometric fuzzy membership functions. *Multimedia Tools and Applications*. 2019; Vol. 78, № 13: 17847–17878.
17. Wang X., Chen L. Contrast enhancement using feature-preserving bi-histogram equalization. *Signal Image and Video Processing*. 2018; Vol. 12, № 4: 685–692.
18. Mustapha A., Oulefki A., Bengherabi M., Boutellaa E., Algaet M.A. Towards nonuniform illumination face enhancement via adaptive contrast stretching. *Multimedia Tools and Applications*. 2017; Vol. 76, № 21: 21961–21999.
19. Oloyede M., Hancke G., Myburgh H., Onumanyi A. A new evaluation function for face image enhancement in unconstrained environments using metaheuristic algorithms. *EURASIP Journal on Image and Video Processing*. 2019; № 1: 27.
20. Рюмина Е.В., Карпов А.А. Аналитический обзор методов распознавания эмоций по выражениям лица человека. *Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики.* 2020; Т. 20, № 2: 163–176.

References

1. Yu-Hua Yan, Tsair-Wei Chien, Yu-Tsen Yeh, Willy Chou, Shu-Chen Hsing. An App for Classifying Personal Mental Illness at Workplace Using Fit Statistics and Convolutional Neural Networks: Survey-Based Quantitative Study. *JMIR Mhealth Uhealth*. 2020; Vol. 8, № 7.
2. Soma G.M., Kadnova A.M. Raspoznavanie `emocional'nogo sostoyaniya cheloveka na osnove svertochnoj nejronnoj seti. *Nauchno-tehnicheskij vestnik informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki*. 2022; T. 22, № 1: 120-126.
3. Ryumina E.V., Karpov A.A. Analiticheskij obzor metodov raspoznavaniya `emocij po vyrazheniyam lica cheloveka. *Nauchno tehnicheskij vestnik informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki.* 2020; T. 20, № 2: 163-176.
4. Liu W., Anguelov D., Erhan D., Szegedy C., Reed S., Fu C.-Y., Berg A.C. SSD: single shot multibox detector. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*. 2016; Vol. 9905: 21-37.
5. Viola P., Jones M.J. Robust real-time face detection. *International Journal of Computer Vision*. 2004; Vol. 57, № 2: 137-154.
6. King D.E. *Max-margin object detection*. Available at: https://arxiv.org/pdf/1502.00046.pdf
7. Déniz O., Bueno G., Salido J., De la Torre F. Face recognition using histograms of oriented gradients. *Pattern Recognition Letters*. 2011; Vol. 32, № 12: 1598-1603.

8. Aleksandrov A.A., Kirpichnikov A.P., Lyasheva S.A., Shlejmovich M.P. Analiz `emocional'nogo sostoyaniya cheloveka na izobrazhenii. *Vestnik tehnologicheskogo universiteta*. 2019; T. 22, № 8: 120-123.
9. Voronov V., Strelnikov V., Voronova L., Trunov A., Vovik A. Faces 2D-recognition and identification using the HOG descriptors method. *FRUCT*: Proc. 24th Conference of Open Innovations Association. 2019: 783-789.
10. Mohan P.G., Prakash C., Gangashetty S.V. Bessel transform for image resizing. *IWSSIP 2011*: Proc. 18th International Conference on Systems, Signals and Image Processing. Sarajevo, Bosnia-Herzegovina, 2011: 75-78.
11. Owusu E., Abdulai J.-D., Zhan Y. Face detection based on multilayer feed-forward neural network and Haar features. *Software: Practice and Experience*. 2019; Vol. 49, № 1: 120-129.
12. Su J., Gao L., Li W., Xia Y., Cao N., Wang R. Fast face tracking-bydetection algorithm for secure monitoring. *Applied Sciences*. 2019; Vol. 9, № 18: 3774.
13. Lowe D.G. Distinctive image features from scale-invariant keypoints. *International Journal of Computer Vision*. 2004; Vol. 60, № 2: 91-110.
14. Hernandez-Matamoros A., Bonarini A., Escamilla-Hernandez E., Nakano-Miyatake M., Perez-Meana H. A facial expression recognition with automatic segmentation of face regions. *Communications in Computer and Information Science*. 2015; Vol. 532: 529-540.
15. Naz S., Ziauddin S., Shahid A.R. Driver fatigue detection using mean intensity, SVM, and SIFT. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*. 2019; Vol. 5, № 4: 86-93.
16. Priya R.V. Emotion recognition from geometric fuzzy membership functions. *Multimedia Tools and Applications*. 2019; Vol. 78, № 13: 17847-17878.
17. Wang X., Chen L. Contrast enhancement using feature-preserving bi-histogram equalization. *Signal Image and Video Processing*. 2018; Vol. 12, № 4: 685-692.
18. Mustapha A., Oulefki A., Bengherabi M., Boutellaa E., Algaet M.A. Towards nonuniform illumination face enhancement via adaptive contrast stretching. *Multimedia Tools and Applications*. 2017; Vol. 76, № 21: 21961-21999.
19. Oloyede M., Hancke G., Myburgh H., Onumanyi A. A new evaluation function for face image enhancement in unconstrained environments using metaheuristic algorithms. *EURASIP Journal on Image and Video Processing*. 2019; № 1: 27.
20. Ryumina E.V., Karpov A.A. Analiticheskij obzor metodov raspoznavaniya `emocij po vyrazheniyam lica cheloveka. *Nauchno-tehnicheskij vestnik informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki*. 2020; T. 20, № 2: 163-176.

Статья поступила в редакцию 19.02.23

УДК 882 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-372-375

***Kumbasheva Yu.A**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Saint-Petersburg Polytechnic University n. a. Peter the Great (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: Kumbacheva@mail.ru*

THE CONCEPT OF TIME IN L. ULITSKAYA'S NOVELS "DANIEL STEIN, TRANSLATOR" AND "THE GREEN TENT". The article deals with a problem of realizing the category of time in the prose of L. Ulitskaya on the example of novels "Daniel Stein, Translator" and "The Green Tent". In the first of them, the writer refers to the depiction of historical events (wars, conflicts) that determine the lives of the heroes and at the same time serve as a background for them. The fates of the heroes are traced – in a compressed or expanded form – throughout their lives, and the writer is primarily interested in what exactly influenced the formation of the character of a particular hero. The chaotic arrangement of chapters in the novel not only reflects postmodern traditions, but also expresses the author's concept of the equivalence of any life events – chapters on religious philosophy, love experiences or everyday trifles follow one another, they are equivalent in compositional and semantic terms, since in life these phenomena are inseparable. In the novel "The Green Tent", the writer is interested in the conditions for the formation of a person's character, the period of childhood, formation, and also the question of how much a person can influence the course of history. Ulitskaya comes to the conclusion that history is not subject to the will of man, that the connection between generations is lost, the characters forget their past – and the best way to convey this disunity of generations and times is the discontinuity, non-linearity of the narrative.

Key words: **non-linear composition, time concept, postmodernism, chronotope, historical and artistic time**

***Ю.А. Кумбашева,** канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: Kumbacheva@mail.ru*

КОНЦЕПЦИЯ ВРЕМЕНИ В РОМАНАХ Л. УЛИЦКОЙ «ДАНИЭЛЬ ШТАЙН, ПЕРЕВОДЧИК» И «ЗЕЛЁНЫЙ ШАТЁР»

В статье рассматривается проблема реализации категории времени в прозе Л. Улицкой на примере романов «Даниэль Штайн, переводчик» и «Зелёный шатёр». В первом из них писательница обращается к изображению исторических событий (войн, конфликтов), которые определяют жизни геров и в то же время служат фоном и формируют их. Судьбы героев прослеживаются – в сжатом или развёрнутом виде – на протяжении всей жизни, причём писательницу в первую очередь интересует, что же именно повлияло на формирование характера того или иного героя. Хаотичность расположения глав в романе не просто отражает постмодернистские традиции, но и выражает авторскую концепцию равнозначности любых жизненных событий: главы о религиозной философии, любовных переживаниях или житейских мелочах следуют друг за другом, они равнозначны в композиционном и смысловом плане, так как и в жизни эти явления неразделимы. В романе «Зелёный шатёр» писательницу интересуют условия формирования характера человека, период детства, становление, а также вопрос о том, насколько личность может повлиять на ход истории. Улицкая приходит к выводу о том, что история не подвластна воле человека, что связь между поколениями утрачивается, герои забывают своё прошлое. Наилучшим средством передать эту разобщённость поколений и времён является прерывистость, нелинейность повествования.

Ключевые слова: **нелинейная композиция, концепция времени, постмодернизм, хронотоп, историческое и художественное время**

Современная русская литература, возникшая на стыке XX и XXI веков, имеет в значительной степени переходный характер. И творчество Л. Улицкой, которая является одной из центральных фигур современного литературного процесса, служит тому подтверждением.

Характерными чертами её крупных произведений является, с одной стороны, следование традициям классического семейного романа, с другой стороны, использование таких постмодернистских приёмов, как гротеск, интертекстуальность, нелинейность сюжета: писательница совершенно особым образом выстраивает композицию своих романов. В центре её сюжетов находятся судьбы людей, живущих в переломные моменты истории, а само историческое время – это не просто объект повествования, но и художественный инструмент, помогающий осмыслить прошлое, настоящее и будущее. Именно в этом и заключается актуальность исследования произведений Улицкой, в частности её романов.

Цель данного изыскания – рассмотреть, как в содержательном и композиционном планах в романах Улицкой проявляется категория времени (на примере романов «Даниэль Штайн, переводчик» и «Зелёный шатер»). Работа ставить перед собой следующие цели:

– определить, к какому из направлений современной российской прозы принадлежит её творчество;

– охарактеризовать концепцию времени в романах Улицкой: как концепт времени проявляет себя в романах «Даниэль Штайн, переводчик» и «Зелёный шатёр» с точки зрения исторического времени (взросления героев и развития их судеб на фоне исторических событий в стране и в мире) и художественного времени (как располагаются и соотносятся между собой части и главы романов, как они складываются в соответствии с замыслом автора в единую композиционную структуру);

– выявить наиболее общие закономерности реализации категории времени в прозе Улицкой.

Научная новизна работы заключается в том, что особенности реализации одной из категорий художественного текста (времени) рассматриваются как на уровне сюжета (историческое время как объект авторского внимания), так и на уровне композиционном (нарушение хронологии повествования как авторский приём). Результаты данного исследования помогают лучше понять современный литературный процесс и могут быть использованы в преподавании курса современной литературы – в этом заключается теоретическая и практическая значимость работы.

Вопрос о принадлежности прозы Улицкой к тому или иному литературному направлению активно дискутируется в литературоведении. Н.Л. Лейдерман и М.Н. Липовецкий располагают прозу Улицкой на периферии новой реалистической традиции – на стыке сентиментализма и натурализма [1, с. 522–523]. По мнению Г. Нефагиной, творчество Улицкой относится к «новой прозе» (или неоклассической литературе), которая совмещает в себе эстетику постмодернизма и постреализма и одновременно находится на стыке реалистической и постмодернистской традиций [2].

Но чаще всего исследователи склоняются к выводу о том, что проза Улицкой располагается на стыке реалистического и постмодернистского направлений. Так, романы Людмилы Улицкой «Медея и ее дети», «Казус Кукоцкого», «Даниель Штайн, переводчик» и сборник рассказов «Люди нашего царя» демонстрируют органичный сплав реалистического метода и постмодернистского стиля. Такие приёмы постмодернизма, как интертекстуальность, шизофренический дискурс, жанровая диффузия, используются автором, образуя новый слой каждого произведения [3].

Если же говорить о жанровой специфике её произведений, то Улицкая создаёт «синтетическое» жанровое образование, вбирающее в себя признаки семейной хроники, семейной саги, жития, притчи. Проза Л. Улицкой как целостная художественная система восходит «к историческим, философским, литературным, мифологическим, библейским истокам. <…> «Интермедиальность» является устойчивой особенностью поэтики ее прозы» [4, с. 5].

Что касается тематики прозы Улицкой, то писательница «в своих эстетических пристрастиях всегда отличалась идеологической неангажированностью и отсутствием навязчивой моралистики. Среди её литературных ориентиров называют Набокова, Цветаеву, Платонова, Бунина. <…> Мысль семейная, прозвучавшая в период бурных политических страстей и публицистического накала в литературе, стала откровением» [5, с. 542].

Пожалуй, центральной темой прозы Улицкой оказывается тема времени и исторической памяти, связи поколений. Исторический ход времени в романах Улицкой служит не просто фоном для развития событий – писательница показывает, как время, ход истории меняет человеческие судьбы. Кроме того, частная жизнь любого из её героев определена его связями с историей рода, семьи, обусловлена этими связями.

Именно потому, что образы времени и истории столь важны для Улицкой, для её романов характерен ряд постмодернистских приёмов, связанных с особым композиционным построением, и первый из них – нелинейное воплощение времени. Время в её романах – это не только и не столько исторический фон, сколько живая и гибкая структура, при помощи которой создаётся особая объёмная картина мира. Здесь время (как, впрочем, и пространство) выступает особым художественным инструментом. Как отмечает Бахтин в своей теории хронотопа, пространство и время в художественном тексте дают «существенную почву для показа – изображения событий. И это именно благодаря особому сгущению и конкретизации примет времени – времени человеческой жизни, исторического времени – на определённых участках пространства. Это и создаёт возможность строить изображение событий в хронотопе (вокруг хронотопа)» [6, с. 285]. Романно-эпические хронотопы могут служить для освоения реальной временнОй (в пределе — исторической) действительности, они позволяют ввести в художественную плоскость романа «существенные моменты этой действительности». И, что немаловажно, «автор-создатель свободно движется в своём времени: он может начать свой рассказ с конца, с середины и с любого момента изображаемых событий, не разрушая при этом объективного хода времени в изображаемом событии» [6, с. 286–287]. Автор-творец в теории Бахтина не находится внутри создаваемого им мира, что позволяет автору оставаться как бы в стороне от описываемых событий, не выносить суждения по поводу них.

Кроме того, в литературе XX века существует целый ряд тенденций организации пространства и времени, которые тоже следует учитывать при анализе концепции времени в романах Улицкой. Как пишет И.Б. Роднянская, в пространственно-временной организации произведения литературы XX в. можно отметить ряд тенденций, среди которых особо интересными нам представляются следующие: акцентирование внимания на символический план реалистической пространственно-временной панорамы; обращение к памяти персонажа как к внутреннему пространству для развёртывания событий, прерывистый, обратный и прочий ход сюжетного времени мотивируется не авторской инициативой, а психологией припоминания; героем монументального произведения может становиться само историческое время в его решающих «узлах», подчиняющее себе судьбы героев как частные моменты в лавине событий [7, с. 1174].

ВременнАя организация текста (как, впрочем, и все его уровни) несет на себе особую смысловую нагрузку. Так, по справедливому утверждению В. Хализева, «хронотопическое начало литературных произведений способно придавать им философический характер, «выводить» словесную ткань на образ бытия как целого, на картину мира» [8, с. 249]. Для прозы Людмилы Улицкой категория времени и складывающийся в итоге образ времени как таковой имеет одно из первостепенных значений. Для организации художественного времени в романах Улицкой подобные нарушения хронологии, дискретность времени очень характерны и являются их отличительной чертой.

В произведениях рассматриваемого автора время выстраивается нелинейно, даже, на первый взгляд, хаотично, случайным образом, ведь первое, что бросается в глаза при чтении многих романов Улицкой, – это отсутствие хронологического расположения глав в романе. Но и в этой случайности есть своя закономерность. В принципе в каждом романе существует только самая общая тенденция развития сюжета по хронологии, однако налицо также многочисленные возвраты, повторы, разработка отдельных деталей, очерчивание судеб некоторых персонажей в ретроспективном изложении.

Роман «Даниэль Штайн, переводчик» (2006), пожалуй, самый сложный в композиционном отношении среди романов Улицкой. Он выглядит документальной хроникой, состоит из писем, дневниковых записей, аудиозаписей, воспоминаний – и все эти материалы буквально в «необработанном» виде расположены в романе Улицкой почти хаотично. Единого сюжета романа нет, поначалу возникает странное впечатление обрывочности, фрагментарности происходящего: перед читателями возникают разрозненные фрагменты дневниковых записей героев и аудиозаписей различных встреч, сделанные в разные годы в разных городах и странах, голоса героев звучат, буквально перебивая друг друга, и лишь после прочтения примерно четверти романа в сознании читателя начинает выстраиваться сюжетная канва. Композиция романа мозаична – каждый новый фрагмент (кусочек дневника, письмо, аудиозапись) добавляет в общую картину ещё немного новой информации, но никогда заранее нельзя предугадать, будет ли это информация о прошлом героя, о его настоящем, то есть – в какое именно место общей «мозаичной» картинки ляжет именно этот фрагмент. Однако все эти фрагменты / воспоминания / дневниковые записи так или иначе связаны образом главного героя – Даниэля Штайна; именно его фигура является объединяющей, сюжетообразующей в романе. Он является не просто переводчиком, но посредником между евреями, арабами, русскими, немцами, между людьми разных национальностей и конфессий, он помогает людям понимать не только языки и традиции друг друга, но и принимать всё происходящее в этом мире, даже самые невероятные события: смерти и рождения, болезни и радости, потери близких, войны, казни, так как главная проблема нынешнего времени – непонимание.

Перед читателями предстаёт история, которая складывается из сотен осколков-судеб. И лишь на первый взгляд они кажутся хаотичными и случайно соотнесёнными друг с другом. Но ни одна из судеб, ни один из персонажей случайными не являются.

Сюжет романа охватывает период от Второй мировой войны до конца 1990 – начала 2000 годов. Магистральная сюжетная линия – история жизни Даниэля Штайна – отражается и преломляется в судьбах других людей. И эти персонажи появляются на страницах романа, сопровождают главного героя кто на протяжении всей его жизни, кто на протяжении нескольких страниц/ глав/лет его жизни. Но в любом случае и сами эти персонажи, и то, как расположены главы в романе, выполняет определённую функцию.

Некоторые персонажи проходят сквозь весь сюжет романа, формируя его – например, Эва Манукян, девочка, беременная мать которой благодаря Даниэлю спаслась из еврейского гетто во время войны, и которая теперь собирает сведения о своём спасении и рождении. Обращение Эвы к истории войны, истории гонений на евреев неслучайно – это и история её рождения, история её жизни, и всё, что происходит с ней сейчас (а перед читателями предстают события её жизни 1980-х, 1990-х, 2000-х годов), совершается только потому, что она спаслась из гетто.

Некоторые же герои появляются в романе всего на нескольких страницах, но и они иллюстрируют и подсвечивают мелкие детали жизни общества, жизни Даниэля – без них эта картина жизни была бы неполной. Так, на нескольких страницах, в нескольких главах романа рассказывается о семье, в которой (у молодой незамужней девушки) рождается больной гидроцефалией ребёнок. На первый взгляд, это трагедия (ребёнок болен, он рождён вне брака), но парадоксальным образом именно рождение этого ребёнка позволяет семье объединиться, девушке – найти своё счастье, переехать в другую страну, укрепиться в вере. Несколько глав, описывающих жизнь этой семьи, датированы 1972, 1973 и 1976 годами, они следуют друг за другом, и история этих нескольких лет разворачивается перед читателем как единое целое, приходя к счастливому финалу. В этих отрывочных письмах нет упоминаний о том, через что пришлось пройти героям, чтобы вылечить ребёнка, чтобы соединиться с любимыми, но у читателей возникает впечатление, что такова закономерность жизни, и из любого несчастья возможен счастливый выход.

Но есть в романе и другая история о рождении ребёнка, тоже больного, с синдромом Дауна, который желанен и рождён в браке, родители которого приписывают ему величайшую миссию, но всё оборачивается трагедией непонимания и отчуждения между близкими людьми. И всё это сосуществует в одном пространстве и в одном временном промежутке. Религиозность может обернуться величайшим благом, спасением, а может привести к фанатизму и разрушению.

Ещё пример подобного нелогичного, на первый взгляд, хаотичного расположения событий в романе: Даниэль едет в Рим на аудиенцию к Папе Римскому и там высказывает ему свои воззрения на роль и место евреев в христианской церкви. И в той же главе довольно подробно описывается эпизод встречи Даниэля с мальчиком и девочкой-хиппи, которые приютили его во время дождя в

телефонной будке. Своей помощнице Хильде Даниэль описывает эти события как равнозначные: его волнует и взгляд Папы на роль евреев в католической церкви, и возможный скорый приезд этих случайных знакомых хиппи к нему в общину, в Израиль.

Таким образом, композиция романа, то есть порядок расположения глав/эпизодов романа на самом деле глубоко продуман и не является хаотичным. Так, например, вслед за главой о еврейской религиозной философии (переписка профессора Нойгауза и профессора Гантмана) следует письмо Эвы её старшей подруге Эстер Гантман, в котором она рассказывает, что её сын оказался геем, а муж изменяет ей. И эти фрагменты романа равнозначны в композиционном и в философском плане: всё это (любовь, измены, религиозность, одиночество) – явления одной и той же жизни, реальности, в которой возможно всё.

И Даниэль, и сама Улицкая признают возможность и даже неизбежность многообразия проявления жизни в мире и приемлют его. Эти эпизоды, как и все другие эпизоды романа, равнозначны в смысловом плане, они никак не оцениваются автором: неслучайно роман написан в форме писем/дневниковых записей или расшифровки аудиокассет, что не предполагает непосредственного выражения авторской точки зрения. Невозможно выделить что-то более или менее важное в тексте романа и в жизни: религия, наука, любовные и семейные взаимоотношения и взаимоотношения человека с Богом – всё это проявления жизни, они разнообразны, они не умещаются в какие-то определённые рамки, и судить о том или ином человеческом поступке будет не кто-либо из героев романа, даже не священник Даниэль (которому вроде бы по статусу положено это делать), но другой Суд. Ни герой, ни сама писательница не берут на себя задачу судить людей или как-то классифицировать и оценивать их поступки с моральной точки зрения. Всё происходящее в мире имеет место быть, всё возможно. И внешняя хаотичность романа, переходы от одной темы к другой, от одного персонажа к другому – это лишь отражение многообразия жизни, её парадоксальности.

Сам Даниэль чувствует время совершенно особенным образом. Так, однажды он получает приглашение крестить старую женщину, еврейку, которая уверовала в Христа только потому, что её невестка, христианка, очень горячо молилась о здоровье её сына и тем самым спасла его. Даниэль, будучи католическим священником, обещает крестить её, но не спешит сделать это, так как старушка живёт в еврейском квартале, и у неё самой, и у сына могут быть неприятности, если о крещении узнают соседи. И, дав это обещание, Даниэль на пять лет забывает об этом. Но, снова оказавшись у поворота на этот городок, где живёт старушка, через пять лет, он едет к ней, застаёт её при смерти и совершает обряд крещения. Совпадение места (поворот на нужный ему город) и времени (старушка болеет, и её родные уже разыскивают Даниэля) тоже выглядит случайным, но в действительности за любой случайностью угадывается некая общая закономерность, воля. И Даниэль умеет её чувствовать. Именно поэтому никакое стечение обстоятельств и никакое соположение глав в романе не является случайным.

Таким образом, время историческое здесь – это война и послевоенный период, тот самый переломный момент, который повлиял на все следующие поколения, сформировал их. И жизни Эвы, и её матери Риты, и самого Даниэля, и всех других героев романа сложились именно так, потому что во многом они были определены войной. Но и судьбы тех героев, которые появляются в романе всего на нескольких страницах, тем не менее прослеживаются фактически на протяжении всей их жизни: для Улицкой важно, как и в каких исторических условиях формировался тот или иной характер, почему в схожих условиях герои ведут себя так по-разному; почему в одних случаях религиозность оборачивается спасением, а в других – сумасшествием, фанатизмом, жесткостью.

В композиционном плане особенность построения романа заключается в том, что один и тот же его эпизод может быть описан несколько раз с разных точек зрения – это, с одной стороны, создаёт интригу, ведь некоторые события, на которые содержатся намёки в начале романа, полностью проясняются для читателей лишь позже. С другой стороны, в этом приёме отображается авторская концепция максимальной объективности повествования: событие может быть показано в романе несколько раз, но авторская оценка не даётся ни одному эпизоду, зато читатель может сформировать своё мнение и свою оценку.

Роман Л.Е. Улицкой «Зеленый шатер», опубликованный в 2011 году, посвящен осмыслению диссидентства как социально-культурного явления второй половины XX века. Этот роман продолжает и развивает традиционный жанр семейной хроники. Временные рамки повествования почти совпадают со временем действия романа «Даниэль Штайн, переводчик». Его действие начинается в первых числах марта 1953 года, в день смерти Иосифа Сталина, а заканчивается 28 января 1996 года, в день смерти Иосифа Бродского. И так же, как и в романе «Даниэль Штайн, переводчик», композиция здесь выстроена нелинейно, по некоей траектории, сначала понятной только автору, а лишь значительно позже – читателю.

Улицкую интересует здесь и некий исторический срез (время диссидентства и самиздата как форм протеста), и личная жизнь героев того времени. Но помимо всего прочего большое внимание в романе уделяется мотивам взросления и становления человека, проблемам взаимоотношения поколений и исторической памяти, и именно поэтому особое внимание – как и всегда у Улицкой – следует уделить композиции романа. Весь роман состоит из глав-рассказов, которые вроде бы и образуют единый сюжет, но перебивают друг друга, иногда – повторяют, но с точки зрения разных персонажей, а иногда эти рассказы выглядят вставными новеллами.

В русской литературе неоднократно ставился вопрос о том, насколько велика роль личности в истории и может ли герой изменить её ход – эта линия в может быть прослежена от Толстого («Война и мир», участие героя в исторических событиях) – через Пастернака («Доктор Живаго», созерцание героем происходящих исторических событий) – к романам Улицкой, где герои принимают участие в исторических событиях, пытаясь изменить их ход. В романе даётся три возможных варианта взаимодействия героя и времени: через образ Ильи, пытающегося повлиять на ход истории своей диссидентской деятельностью, через образ Михи, реализующего концепцию общего просветительства, и через образ Сани, воспринимающего мир посредством музыки, который никак не пытается изменить этот мир и историю, но просто подчиняется её ходу. Но в итоге любая попытка героев повлиять на ход истории заканчивается неудачей, и, как это ни парадоксально, именно линия Сани, самого отстранённого и менее всех приспособленного к жизни героя, который почти не стремился как-либо изменить ход вещей, наиболее последовательно проходит через весь роман. Возможно, именно отход от попыток изменить мир и повлиять на ход истории, уход героя в искусство (в случае с Саней – это погружение в теорию музыки, как в случае доктора Живаго – погружение в поэзию) – залог возможности выжить в этом мире. Те, кто принимают участие в борьбе, обречены на неудачу, потому что борьба, как её понимают Миха или Илья, не приносит результата, и выживает тот, кто в этой войне не принимал участия.

Кроме того, в романе осмысляется не только и не столько ход исторического процесса, сколько другие проблемы, связанные с ходом исторического и даже биологического времени. Так, учитель Виктор Юльевич изучает проблему перехода от детства к «взрослости», ищет те самые критерии взрослости, пытается найти в современном ему обществе аналоги обряда «инициации», то есть вступления героев во взрослую жизнь – изучает историю каждого отдельного человека, каждой личности.

Мотивы истории, осмысления прошлого – истории своего народа, своей семьи, своей культуры – играют в структуре романа очень важную роль. Именно в истории (в том числе и в истории литературы), в прошлом (например, в истории восстания декабристов) находят Виктор Юльевич и его ученики примеры для подражания. Неслучайно в романе возникают и образы предков героев: одного из декабристов, предка Сани, образ владыки Никодима, предка Кости, приёмного сына Ильи. Нарушение хронологической структуры повествования, его дискретность, прерывистость изложения сюжета в нём определяют не только внешнюю его структуру, но и содержание. О столь противоречивых и неоднозначных событиях, о распаде связи времён и поколений и рассказывать можно лишь так же алогично, прерывисто, когда события, случившиеся позже, подсвечивают события, случившиеся раньше. И возникает особая атмосфера напряжения, тревоги, обрывочности и нелогичности происходящего. Восстанавливать эти исторические связи предстоит детям героев, а пока эта связь утеряна, поэтому и композиция романа хаотична и дискретна.

Время в романе – это не только объект пристального внимания и изучения Улицкой (время историческое, время человеческой жизни), но одновременно и инструмент писательницы. Под ее пером время может менять свои свойства, ускоряться или замедляться. Замедление движения времени происходит за счёт того, что некоторые ключевые события романа описываются несколько раз с разных точек зрения, преподносятся в восприятии разных героев романа, и читатель может дважды и трижды переосмыслить прочитанное, оценить его – при том, что сама писательница никаких оценок не формулирует. Ускорение же времени происходит за счёт того, что некоторые герои не проживают целые периоды своей жизни, так как на их детство могут выпасть трудные времена, и дети фактически этого детства лишаются; юность самого учителя выпадает на войну, и это тоже потерянные годы, а многим часть жизни приходится провести в тюрьмах. Время оказывается гибким ещё и потому, что его ход или разница в возрасте героев также не становятся помехой для любых человеческих отношений – любви, привязанности: учитель женится на сверстнице своих учеников, а Миха и Анна Александровна глубоко симпатизируют друг другу, несмотря на то, что по возрасту они «разминулись во времени» для любви между мужчиной и женщиной.

При всей внешней несхожести проблематики романов «Даниэль Штайн, переводчик» и «Зелёный шатёр», в них можно выделить ряд общих закономерностей в воплощении категории времени. Прежде всего, это отсутствие чёткой хронологии изложения событий в романе, повествование ведётся не по хронологическому, а по ассоциативному принципу: эпизоды следуют друг за другом в той последовательности, которая наиболее соответствует авторскому замыслу. Часты исторические отступления, «экскурсы» в историю той или иной семьи, рода, предыстории героев. Улицкая проявляет особый интерес к периоду детства героев, процессу взросления и становления человека – для неё важно проследить весь процесс формирования характера героя, ведь история страны, рода, то есть прошлое определяет то, каким человек является в настоящем, кем он станет в будущем. Это относится и к героям романа «Даниэль Штайн, переводчик», где

судьбы буквально всех героев, даже эпизодических, прослеживаются на протяжении всей их жизни, и читатель видит, как и под влиянием чего эти судьбы формируются. Это же относится и к роману «Зелёный шатёр», в котором проблема воспитания и «инициации» человека стоит на первом плане. А композиционная дискретность романа отражает утрату исторических и родственных связей между поколениями, которую только предстоит восстановить.

Время в романах Улицкой многомерно, объёмно, оно является и материалом, и инструментом исследования одновременно. Историческое время (сам ход истории или различные периоды жизни человека) и художественное время (то, каким образом строится композиция романа, последовательность изложения событий в нём) накладываются и обогащают друг друга, создавая объёмную картину времени.

Библиографический список

1. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Русская литература XX века*. Москва, 2008; Т. 2.
2. Нефагина Г.Л. *Русская проза конца XX века*. Москва: Флинта-Наука, 2003.
3. Скокова Т.А. *Проза Людмилы Улицкой в контексте русского постмодернизма*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2010.
4. Егорова Н. *Проза Улицкой 1980–2000-х годов: проблематика и поэтика*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Астрахань, 2007.
5. Колесникова Е.И. Улицкая. *Русская литература XX века*. Словарь. Москва: Олма-Пресс Инвест, 2005; Т. 3.
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. *Литературно-критические статьи*. Москва, 1986.
7. Роднянская И.Б. Художественное время и художественное пространство. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Москва: НПК «Интелвак», 2001.
8. Хализев В.Е. *Теория литературы*. Москва: Высшая школа, 2002.
9. Светова З. *Не было победителей у времени*. Available at: http://newtimes.ru/articles/detail/32107

References

1. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Russkaya literatura XX veka*. Moskva, 2008; T. 2.
2. Nefagina G.L. *Russkaya proza konca XX veka*. Moskva: Flinta-Nauka, 2003.
3. Skokova T.A. *Proza Lyudmily Ulickoj v kontekste russkogo postmodernizma*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2010.
4. Egorova N. *Proza Ulickoj 1980-2000-h godov: problematika i po`etika*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Astrahan', 2007.
5. Kolesnikova E.I. Ulickaya. *Russkaya literatura XX veka*. Slovar'. Moskva: Olma-Press Invest, 2005; T. 3.
6. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. *Literaturno-kriticheskie stat'i*. Moskva, 1986.
7. Rodnyanskaya I.B. Hudozhestvennoe vremya i hudozhestvennoe prostranstvo. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij*. Moskva: NPK «Intelvak», 2001.
8. Halizev V.E. *Teoriya literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 2002.
9. Svetova Z. *Ne bylo pobeditelej u vremeni*. Available at: http://newtimes.ru/articles/detail/32107

Статья поступила в редакцию 06.02.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-375-378

***Mei Jiajia**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); Shenzhen MSU–BIT University (Shenzhen, China), E-mail: jiajia88@bk.ru*

TO THE DEPICTION OF CHINA IN VASILY ZHUKOVSKY'S WORKS. The article covers the depiction of China in the Russian classical author Vasily Zhukovsky's life and works for the first time. The relevance of this study is determined by the complexity of literary contexts in the poet's works. In terms of methodology, it is a practical study of literary imagology, i. e. reflection of China in Zhukovsky's texts and their specific functions. The research is aimed at three basic aspects of China in the author's works: everyday life, intellectual activities and oeuvre. The condition to achieve this goal is interpreting Zhukovsky's own works, translations and letters. The study resulted in the statement that the author's awareness about Chinese culture surpassed a lot of his contemporaries' knowledge in this area: his texts recorded the facts of both everyday Chinoiserie (porcelain and tea) and ontology and ethics. Besides, the image of China figures prominently in the poet's pedagogical and publicistic works.

Key words: **comparative literature, imagology, Russian literature, Vasily Zhukovsky, image of China, representation**

***Мэй Цзяцзя**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Университет МГУ – ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэн, E-mail: jiajia88@bk.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ КИТАЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В.А. ЖУКОВСКОГО

В статье впервые ставится вопрос об отражении образа Китая в жизни и творчестве русского поэта-классика В.А. Жуковского. Актуальность исследования продиктована сложностью литературных контекстов в произведениях поэта. С методологической точки зрения она является практическим исследованием литературной имагологии – изображения Китая в текстах Жуковского, его специфических функций. Целями исследования стали три базовых аспекта образа Китая в творчестве писателя – бытовом, интеллектуальном и литературном. Условием достижения данных целей стал анализ оригинальных произведений, переводов и переписки поэта. В результате изучения выяснилось, что осведомленность Жуковского о китайской культуре превосходила знания многих его современников: его тексты запечатлели факты, касающиеся как явлений быта в рамках шинуазри (фарфор, чай), так и онтологии и этики. Кроме того, заметное место изображение Китая заняло в педагогических и публицистических опытах писателя.

Ключевые слова: **сравнительное литературоведение, имагология, русская литература, В.А. Жуковский, образ Китая, репрезентация**

Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне

Настоящая статья представляет собой введение в проблему китайского контекста жизни и творчества В.А. Жуковского, хотя он, в отличие от французского, немецкого, английского, не является доминирующим в произведениях поэта-романтика. Актуальность исследования продиктована перспективностью изучения литературных связей в творчестве Жуковского, что становится важным как для адекватной интерпретации творчества писателя, так и для анализа романтической парадигмы вообще. Элементы китайской культуры были частью повседневной жизни писателя и его мыслительной деятельности, запечатлевались в текстах, входящих в его круг чтения, а также проникали в собственные тексты. Цель нашего исследования состоит в изучении различных аспектов изображения Китая в творчестве Жуковского – бытовом, интеллектуальном и литературном. Для достижения этих целей необходимо решить следующие задачи: 1) провести сквозное исследование текстов поэта для обнаружения упоминаний элементов китайской культуры; 2) интерпретировать обнаруженные контексты для определения их функций в творчестве Жуковского и по возможности в русской литературе. Научная новизна работы объясняется неизученностью восточных контекстов произведений Жуковского, в том числе репрезентации в них китайской культуры. Практическая значимость результатов исследования состоит в их применении для преподавания общих и специальных дисциплин филологического цикла – истории русской литературы, сравнительного литературоведения, а также специальных курсов, посвященных творчеству Жуковского и культурным связям России и Китая.

Работа является практическим исследованием литературной имагологии – изображения Китая в текстах Жуковского, его специфическим деталям и функциям. Имагология (от *imago* – 'образ') существует в рамках сравнительного литературоведения, поэтому методологической основой статьи стали труды как российских (например, [1; 2]), так и зарубежных компаративистов XX – начала XXI века [3]. Обзорная работа об образе Китая в русской литературе была написана А. Лукиным, однако монографических исследований творчества отдельных авторов она не предлагает [4].

Проникновение китайской культуры в повседневный быт поэта трудно оценить в полной мере, поскольку далеко не все личные вещи Жуковского сохрани-

лись, а его кабинеты в Белеве и Мишенском не дошли до нашего времени в первозданном виде. Поэтому основным источником сведений о знакомстве писателя с Китаем становятся его тексты, прежде всего эпистолярные и дневниковые, а также художественные произведения. Детство и юность Жуковского, пришедшиеся на последние десятилетия XVIII века, совпадают с распространением шинуазри в русской культуре [5]. Среди аристократов все еще сохраняется мода на это декоративно-прикладное искусство, отмеченное тяготением к камерности, миниатюрности, утонченности [6, с. 224]. Как писал А.Н. Бенуа, «чудаческие, фантастические формы, утонченная манерность китайцев, искрящийся блеск их красок, поразительная тщательность отделки – все это пришлось по вкусу европейцам XVIII века» [7, с. 110]. При этом далеко не всегда то, что считалось тогда китайским, было в действительности таковым: например, лаконизм декоративно-прикладного искусства в интерпретациях европейских мастеров (иногда выдаваемых за китайский подлинник) намеренно доводился до рокайльной избыточности [8, с. 8–13]. Впрочем, крайне сомнительно, чтобы это серьезно коснулось Жуковского. Быт в Мишенском был довольно просто устроен, а отец поэта – Афанасий Васильевич Бунин – был далек от столичных мод на восточные вещицы и, хотя и обустроил хозяйство на широкую ногу, но с сильным налетом патриархальности [9, с. 4–5]. Описания позднейших мест пребывания поэта (в частности, дома В.А. Юшковой, пансиона Роде, Благородного университетского пансиона) также лишены деталей шинуазри, однако сам характер жизни конца XVIII – первой половины XIX века, периода интенсивных торговых отношений между Российской империей и Китаем, предполагал знакомство с некоторыми элементами материальной культуры Поднебесной. До него вполне могли доходить отрывочные сведения о баснословном убранстве «китайских кабинетов» в усадьбах екатерининской аристократии, а также в Большом Екатеринском дворце [7, с. 111–112]. Вспомним, в частности, что во второй половине 1800-х годов молодой Жуковский перелагает часть «дневных записок» последнего короля Польши Станислава Понятовского с немецкого перевода А. фон Коцебу. Один из фаворитов будущей императрицы Екатерины II, остроумный собеседник и внимательный наблюдатель, он провел последние месяцы жизни в Петербурге и был впечатлен роскошью показанного ему петербургского особняка графа А.А. Безбородко, в ансамбль которого входила мебель в стиле шинуазри. Об этом Понятовский вспоминает 10 апреля 1797 года: «Во всей Европе не найдется другого, подобного ему в пышности и убранстве. Особенно прекрасны бронзы, ковры и стулья – последние и покойны, и чрезвычайно богаты. <…> Китайские мебели прекрасны» [10, с. 227]. Причины, вызвавшие интерес Жуковского к опальному монарху, неясны. Возможно, объяснение следует искать среди литературных занятий Жуковского: в этот период он интересовался творчеством переводчика записок скандально известного немецкого писателя А. фон Коцебу.

Довольно рано в переписке Жуковского обнаруживается стихотворный комплимент китайскому чаю (см. письмо барону И. П. Черкасову от 29–30 июня 1808 года):

Где мы пред ярким огоньком,
С спокойством дружества приятным,
За *прародительским* столом,
За чаем хинским, ароматным,
Ценили жизнь, людей и свет [11, с. 64].

Чай, переквалифицированный в XVIII веке из экзотического лекарства в повседневное питье (см. характеристику А.Д. Кантемира во второй сатире – «приятное пойло», которым балует себя изнеженный аристократ Евгений [12, с. 81]), здесь подчеркнуто архаизирован и сентиментализирован. Частью этого патриархального («прародительского») modus vivendi становится совместное чаепитие по обычаю предков. Его «хинскость» (древнерусское обозначение китайского) перестает быть экзотическим атрибутом, подчеркивая естественность и правильность происходящего с точки зрения традиционной русской культуры. Контекст предлагает здесь иную интерпретацию образа чая. В соответствии с ранней предромантической лирикой Жуковского в наполненном элегическими мотивами послании конструируется простая жизнь, освященная верой, любовью и дружбой.

Поэту известен еще один артефакт китайской культуры – фарфор, популярность которого в эпоху шинуазри резко выросла. Будучи воспитанником Университетского благородного пансиона, Жуковский сочинил и прочел на торжественном акте 1797 года стихотворение «Могущество, слава и благоденствие России», наследующее ломоносовскую одическую традицию. Аллегорическая картина триумфа персонифицированной Империи включает мотив принесения дани к ее престолу. В числе покорных воли России народов, по мысли одописца, находится Китай, который «фарфор и муск приносит» [13, с. 33]. Это косвенное свидетельство знакомства поэта с шинуазри, что частично идет в разрез с русской поэтической традицией. Например, Ломоносов в «Оде… на взятие Хотина 1739 года» ассоциирует Китай с отдаленной, затерявшейся у границ России империей, обнесенной великой стеной [14, с. 68]. Мускус («муск»), вероятно, присоединен сюда по аналогии, как элемент восточной культуры вообще.

Более тонкой чертой китайской культуры, отраженной в текстах писателя, становится упоминание о китайском театре теней – традиционном кукольном театре, возникшем в древности с культовыми целями, а затем ставший популярным развлечением [15, с. 5–22]. Со второй половины XVIII века слава о нем дошла до Европы. Жуковский несколько раз упоминает о театре теней, называя его «китайскими тенями». Например, в письме племяннице А.П. Киреевской (Елагиной) от 7 ноября 1816 года из Дерпта он сетует: «Показываете нам китайские тени, а не сказываете, что они значат» [11, с. 508]. Недостаток новостей от родных сопоставляется здесь с отсутствием важного элемента – голосов актеров, без чего интерпретация темных силуэтов на фоне подсвеченного экрана затруднительна или даже невозможна.

Еще более выпукло «китайские тени» выглядят в переводческой деятельности Жуковского. Когда в октябре 1806 года он переводит басню Ж.-П. де Флориана “La singe qui montre la lantern magique” («Обезьяна, показывающая волшебный фонарь» – седьмая басня второй книги басен), в оригинале присутствует образ европеизированного китайского театра, но упоминание о его происхождении отсутствует [16, с. 78–80]. Жуковский исправляет это, называя басню «Мартышка, показывающая китайские тени» и русифицируя произведение. Вслед за Флорианом он интерпретирует сюжет о тщеславной мартышке, которая произносит высокопарные монологи, «как Цицерон», но без фонаря ее выступление безóбразно и бесцельно [17, с. 88]. Заметим, что в контексте литературной ситуации начала XIX века перевод Жуковского выглядит атакой на «архаистов», сторонников «старого слога» во главе с А.С. Шишковым. Именно в них метит начальная мораль:

Творцы и прозой и стихами,
Которых громкий слог пугает весь Парнас,
Которые понять себя не властны сами,
Поймите мой рассказ! [18, с. 88].

Перейдем к наблюдениям о роли китайской культуры в интеллектуальной жизни Жуковского.

Поэт, по всей видимости, обладал базовыми знаниями по древнекитайской философии. Об этом свидетельствуют его заметки для журнала «Собиратель» (1829), где он противопоставляет онтологические и этические учения древнего мира Евангелию: «Оно не есть ни таинственная мудрость жрецов египетских, ни фантастическая философия браминов, ни символическое учение Зороастра, ни философское нравоучение Сократа или Конфуция: оно есть чистый, Божественный голос первозданной, светлой души, беседующей непосредственно с Богом <…>» [18, с. 232]. «Собиратель» издавался прежде всего для воспитания наследника престола, цесаревича Александра Николаевича. Ряд наблюдений Жуковского о Китае связан с этим многолетним педагогическим проектом писателя.

Подготовка к занятиям с будущим императором потребовала составления многочисленных конспектов по географии и истории. Здесь Жуковский обращался к новейшим востоковедческим исследованиям и мемуарам путешественников. Так, в его библиотеке находилась работа Н. Горлова «История Японии, или Япония в настоящем виде» (1835), в которой содержалась подробная характеристика культурных и коммерческих отношений Страны восходящего солнца с Китаем [19, с. 22]. Интересовался поэт и педагог записками путешественников: он познакомился с сочинением П.В. Добеля «Путешествия и новейшие наблюдения в Китае» (1833) [19, с. 26] и Е.Ф. Тимковского «Путешествие в Китай чрез Монголию» (1824) [19, с. 65].

Многочисленные конспекты Жуковского содержат преимущественно географические сведения о Китае, отличающиеся рационалистическим, сугубо научным подходом к описанию страны. Среди этих текстов выделяется одно собственно философское наблюдение. Как и современники (например, князь В.Ф. Одоевский), зрелый Жуковский рассматривает Китай и его культуру в оппозиции к Европе. Критерием противопоставления становится динамика культуры, которая, по мысли романтически мыслящих историософов, в изобилии присутствует в Европе и не наблюдается в Поднебесной империи. В подготовленном в 1830 году конспекте Жуковский замечает: «Порода *монгольская* ознаменовала себя завоеваниями, но сии завоевания были одни разрушительные набеги, и История всех их может заключаться в пяти словах: *явились, грабили, разрушили, убивали, исчезли*. Между сими *китайцы* могут казаться исключением, но и их образованность имеет печальный характер *неподвижности* (курсив автора – *Мэй Ц.*) [18, с. 590]. С точки зрения европоцентрически и даже имперски мыслящего писателя только «кавказская», то есть европейская, культура доминирует среди цивилизаций.

Позднее, в 1840-е годы Жуковский становится на охранительские позиции и изменяет свое отношение к китайскому традиционализму. В частном письме к своему бывшему воспитаннику, теперь великому князю Александру Николаевичу он поддерживает официальную позицию по недопущению европейских революций в Российскую империю. Рассказывая о тогдашнем политическом состоянии Российской империи, Жуковский заявляет: «Россия сильна у себя и будет вдвое сильнее, когда все свое могущество устремит на свою внутренность, отгородив китайскою стеною себя от заразы внешней» [18, с. 406]. Китайская стена как аллегория охранительства становится емким образом, внушающим читателю, что Россия – это осажденная варварами крепость. По случайному совпадению эти слова были написаны 17 февраля 1848 года, за несколько дней до начала Французской революции, которая запустила репрессивные механизмы внутри Российской империи. Позднее по личному распоряжению великого князя фрагмент этого письма был опубликован в газете «Северная пчела» под названием «Письма русского из Франкфурта».

Многочисленны упоминания Китая в переводах Жуковского, выполненных как в стихах, так и в прозе.

В 1846–1847 годах поэт выступает в роли интерпретатора немецкого поэта Ф. Рюккерта в вольном переложении из поэмы Фирдоуси «Шахнаме» («Rostem und Suhrab von Friedrich Rückert», у Жуковского – «Рустем и Зораб»). Здесь в целом бережно сохранены детали оригинала, в том числе и китайские. Так, в сцене роскошного пира у шаха Афрасиаба обнаруживается экзотизм:

В сосудах золотых
Вино сверкало золотое,
И были хинские кувшины
Питьем благоуханным полны [20, с. 167].

Это близко соответствует оригинальному пассажу, хотя снята присутствующая у Рюккерта каламбурная тавтология:

Da ward hereingebracht ein ausgesuchtes Mal,
Der Silberschüßeln Pracht und goldner Schaalen Zal;
Aus China war beim Fest chinesischer Pokal [21, с. 15].

Эта частность у Рюккерта и Жуковского видится в двойной оптике: с одной стороны, это тонкая историческая деталь, поскольку Персия издревле находилась в торговых отношениях с Поднебесной, с другой – перед нами специфическое отражение моды на китайское декоративно-прикладное искусство. Технология обжига фарфора в то время уже был очень зрелой. Питье благоуханное в «хинских кувшинах» в поэме «Рустем и Зораб» наделяет образ Китая древнейшей экзотичностью. Однако знание китайской культуры у Рюккерта и Жуковского различается. У немецкого поэта вином наполнен «из Китая фарфоровый кубок» (в оригинале непереводимый каламбур – «Aus China … chinesischer Pokal»), то есть это европейский тип посуды, неизвестный оригинальным китайским мастерам, а шинуазри здесь ограничивается указанием на происхождение кубка и его материал. Следовательно, визуальный ряд оригинала европеизирован и модернизирован (как было сказано выше, европейские мастера XVIII века освоили производство расписной фарфоровой посуды с китайскими мотивами). Описание Жуковского при внешнем упрощении – лаконичные «хинские кувшины» против изящной фигуры Рюккерта – оказывается намного тоньше на семантическом уровне: поэт имеет представление о китайской культуре подачи вина, поскольку из кувшина (форма варьируется между ближневосточным кувшином и заварным чайником) хмельной напиток разливается в кубки, которые Рустем «проворно осушал» [21, с. 15]. Увеличивается и экзотичность поданной посуды, поскольку вместо нейтрального «китайский» используется старорусское «хинский». Таким образом, лаконичная деталь позволяет осторожно предполагать несколько большее знакомство с китайской культурой Жуковского, чем немецкого перелагателя поэмы Фирдоуси.

Переводя французскую прозу, писатель также сталкивался с упоминаниями о Поднебесной. В 1809 году он публикует на русском языке письмо принца Ш.-Ж. де Линя к императрице Екатерине II 1788 года, где содержится следующий пассаж: «…благодарите Его (Бога – *Мэй Ц.*) на шестидесяти языках Кавказа, на турецком Тавриды, на персидском окружностей Каспийского моря, на китайском окружностей Великой стены» [22, с. 167]. Иными словами, Бог покровительствует императрице и ее державе, создав множество природных преград для защиты России.

В 1811 году Жуковский переводит «Проект Азиатской академии» («Projet d'une Académie Asiatique», 1810) С.С. Уварова по просьбе самого автора и публикует фрагмент из него в «Вестнике Европы». Отставной дипломат, в круг интересов которого входил Восток, решил посвятить себя научной деятельности и представил проект в качестве ее заявки [23, с. 66–67]. Среди направлений исследовательской деятельности Академии предполагается изучение китайской культуры. В переводе Жуковский находит сочувственные слова для восточного соседа России, ассимилировавшего монгольских завоевателей: «Китай, слишком прославленный и слишком униженный, представляющий нашим глазам разительное зрелище народа, покорившего своих победителей, остался неизмененным среди разрушительного потока веков» [22, с. 420]. Традиционализм и национальная обособленность культуры также отмечаются в работе: «Китайская литература, столь древняя и не столь привлекательная, как индийская, менее прочих подвержена была влиянию иностранцев» [22, с. 431–432]. Одним из направлений деятельности создаваемой академии должна была стать подготовка переводчиков с восточных языков, глубоко владеющих культурой изучаемых стран. Для это были предложены различные курсы по разным литературам, в том числе курс по китайской и маньчжурской, истории Китайской империи и словесности, лексические и грамматические курсы по китайскому языку, изучению хроник, географии, философии и математики. Литературе придается особое значение: «<…> с поэзиею китайцев мы совершенно еще незнакомы. Можно сказать, что поле восточной поэзии ожидает еще трудолюбивой руки, которая, обработав его, показала бы нам гений Востока во всем великолепии, ему принадлежащем, и тем расширила бы сферу наук словесных» [22, с. 427].

В заключение отметим, что результатами нашего исследования стало обнаружение значительного числа разнообразных по форме и содержанию упоминаний элементов материальной и духовной культуры Китая. Интерпретация последних позволила сделать выводы о достаточно глубоком, на фоне современников, знакомстве Жуковского с Поднебесной. В произведениях Жуковского Китай перестает быть далеким и полусказочным экзотическим соседом Российской империи или исключительно поставщиком предметов роскоши и превращается в константу интеллектуальной жизни образованного человека XIX века. Элементы китайской культуры являются актуальным культурным фоном на протяжении большей части творческого пути Жуковского и проникают как в оригинальные, так и в переводные тексты писателя. В свою очередь, собственные сочинения поэта встраивают образ Китая в педагогический, исторический и политический контексты. Можно констатировать, что поставленная цель и способствующие ей задачи были вполне достигнуты в рамках настоящего исследования. Таким образом, межлитературные связи в произведениях русских писателей представляются перспективным направлением изучения и ждут своего исследователя.

Библиографический список

1. Веселовский А.Н. *Историческая поэтика.* Ленинград: Художественная литература, 1940.
2. Поляков О.Ю., Полякова О.А. *Имагология: теоретико-методологические основы.* Киров: Радуга-ПРЕСС, 2013.
3. Guyard M.-F. *La littérature comparée.* Paris: PUF, 1951.
4. Lukin A. *The Bear Watches the Dragon: Russia's Perceptions of China and the Evolution of Russian–Chinese Relations Since the Eighteenth Century.* New York; London: M.E. Sharpe, 2003.
5. Хэ С. Шинуазри в русской культуре до XX века. *Мир русскоговорящих стран*. 2021; № 4 (10): 127–141.
6. Gasnault P. La salle orientale. *Les Arts Du Bois, Des Tissus et Du Papier*. Paris: A. Quantin, 1882: 221–257.
7. Бенуа А.Н. *Царское Село в царствование императрицы Елисаветы Петровны.* Санкт-Петербург: Товарищество Р. Голике и А. Вильборг, 1910.
8. Cordier H. *La Chine en France en XVIIIe siècle*. Paris: Henri Laurens, 1910.
9. Зейдлиц К.К. *Жизнь и поэзия В.А. Жуковского.* Санкт-Петербург: Типография М.М. Стасюлевича, 1883.
10. Жуковский В.А. *Полное собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва: Языки славянской культуры, 2014; Т. 10, Кн. 1.
11. Жуковский В.А. *Полное собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва: Издательский дом ЯСК, 2019; Т. 15.
12. Кантемир А.Д. *Собрание стихотворений.* Ленинград: Советский писатель, 1956.
13. Жуковский В.А. *Полное собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва: Языки русской культуры, 1999; Т. 1.
14. Ломоносов М.В. *Избранные произведения*. Ленинград: Советский писатель, 1986.
15. Chen Fan-Pen Li. *Chinese Shadow Theatre: History, Popular Religion, and Women Warriors*. – Montreal: McGill-Queen's Press, 2007.
16. Florian J.-P. C. *Fable*s. Paris: L'imprimerie de P. Didot l'aîné, 1792.
17. Жуковский В.А. *Полное собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва: Языки русской культуры, 1999; Т. 1.
18. Жуковский В.А. *Полное собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2016; Т. 11, Кн. 1.
19. *Библиотека В.А. Жуковского (описание)*. Томск: Издательство Томского университета, 1981.
20. Жуковский В.А. *Полное собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва: Языки славянских культур, 2010; Т. 10.
21. Rückert F. *Rostem und Suhrab. Eine Heldengeschichte in zwölf Büchern*. Erlangen: Verlag von Theodor Bläfing, 1838.
22. Жуковский В.А. *Полное собрание сочинений и писем:* в 20 т. Москва: Языки русской культуры, 2014; Т. 10, Кн. 2.
23. Киселев В.С. «…чтобы в России заведена была азиатская Академия»: «Projet d'une Academie Asiatique» С.С. Уварова в истории российского ориентализма. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2012; № 3 (19): 66–74.

References

1. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya po`etika*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1940.
2. Polyakov O.Yu., Polyakova O.A. *Imagologiya: teoretiko-metodologicheskie osnovy.* Kirov: Raduga-PRESS, 2013.
3. Guyard M.-F. *La littérature comparée.* Paris: PUF, 1951.
4. Lukin A. *The Bear Watches the Dragon: Russia's Perceptions of China and the Evolution of Russian-Chinese Relations Since the Eighteenth Century.* New York; London: M.E. Sharpe, 2003.
5. H`e S. Shinuazri v russkoj kul'ture do XX veka. *Mir russkogovoryaschih stran*. 2021; № 4 (10): 127-141.
6. Gasnault P. La salle orientale. *Les Arts Du Bois, Des Tissus et Du Papier*. Paris: A. Quantin, 1882: 221-257.
7. Benua A.N. *Carskoe Selo v carstvovanie imperatricy Elisavety Petrovny.* Sankt-Peterburg: Tovarischestvo R. Golike i A. Vil'borg, 1910.
8. Cordier H. *La Chine en France en XVIIIe siècle*. Paris: Henri Laurens, 1910.

9. Zejdlic K.K. *Zhizn' i po`eziya V.A. Zhukovskogo*. Sankt-Peterburg: Tipografiya M.M. Stasyulevicha, 1883.
10. Zhukovskij V.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014; T. 10, Kn. 1.
11. Zhukovskij V.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva: Izdatel'skij dom YaSK, 2019; T. 15.
12. Kantemir A.D. *Sobranie stihotvorenij*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1956.
13. Zhukovskij V.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999; T. 1.
14. Lomonosov M.V. *Izbrannye proizvedeniya*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1986.
15. Chen Fan-Pen Li. *Chinese Shadow Theatre: History, Popular Religion, and Women Warriors*. – Montreal: McGill-Queen's Press, 2007.
16. Florian J.-P. C. *Fable*s. Paris: L'imprimerie de P. Didot l'aîné, 1792.
17. Zhukovskij V.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999; T. 1.
18. Zhukovskij V.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva: Izdatel'skij Dom YaSK, 2016; T. 11, Kn. 1.
19. *Biblioteka V.A. Zhukovskogo (opisanie)*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1981.
20. Zhukovskij V.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010; T. 10.
21. Rückert F. *Rostem und Suhrab. Eine Heldengeschichte in zwölf Büchern*. Erlangen: Verlag von Theodor Bläfing, 1838.
22. Zhukovskij V.A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem:* v 20 t. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2014; T. 10, Kn. 2.
23. Kiselev V.S. «…chtoby v Rossii zavedena byla aziatskaya Akademiya»: «Projet d'une Academie Asiatique» S.S. Uvarova v istorii rossijskogo orientalizma. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2012; № 3 (19): 66-74.

Статья поступила в редакцию 08.02.23

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-378-380

***Rashidova G.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: rashidovag1978@mail.ru*

A PROBLEMATIC ARTICLE IN THE MODERN DAGESTANI PRESS. The publication investigates one of the types of articles – problematic – on the pages of the Dagestan press. It addresses current issues. A problematic article is a popular form of manifestation of the genre of the article in Dagestan newspapers. The features of the problem article are analyzed. The topics of speeches written in this genre have been studied. Most often, these are social topics: issues of health, education, unemployment and others. Special attention is paid to the structure of the article, particularly, to the problem of integrity. The methods used by the author to write a problematic article are highlighted and described. The most popular are analysis, the method of argumentation. The author notes the special function of the article, which is to focus attention on significant problems in order to further resolve them.

Key words: **article, problem, republican press, subject**

***Г.Р. Рашидова**, канд. филол. наук, ст. преп., ДГУ, г. Махачкала, E-mail: rashidovag1978@mail.ru*

ПРОБЛЕМНАЯ СТАТЬЯ В СОВРЕМЕННОЙ ДАГЕСТАНСКОЙ ПРЕССЕ

В публикации проводится исследование одного из видов статьи – проблемной – на страницах дагестанской прессы. Проанализированы особенности проблемной статьи – популярной формы проявления данного жанра в дагестанских газетах. Изучена тематика выступлений, написанных в данном жанре. Чаще всего это социальные темы – вопросы здравоохранения, образования, безработицы и другие. Особое внимание уделено структуре статьи. В частности, проблеме целостности. Выделены и описаны методы, использованные автором для написания проблемной статьи. Наиболее популярными являются анализ, метод аргументации. Автор отмечает особую функцию статьи, которая заключается в акцентировании внимания на существенных проблемах с целью их дальнейшего разрешения.

Ключевые слова: **статья, проблема, республиканская пресса, тематика, проблематика**

Несомненно, жанр статьи является главным в аналитической журналистике. Под статьей понимают «публикацию, анализирующую некие ситуации, процессы, явления, лежащие в их основе закономерные связи с целью определения их политической, экономической и иной значимости и выяснения того, какие позиции следует занять, чтобы поддержать или устранить такую ситуацию, такой процесс, такое явление» [1, с. 263].

Существует множество классификаций статей. Б.Я. Мисонжников, А.Н. Тепляшина выделяют теоретико-популяризаторскую, передовую, редакционную, проблемно-постановочную, критическую, публицистическую и др. статьи [2, с. 250]. Согласно классификации А.А. Тертычного, статья может быть общеисследовательской, полемической, тактико-аналитической или проблемной [3, с. 178]. М.Н. Ким выделяет в качестве отдельного вида общественно-политическую статью, нацеленную на «освещение злободневных общественно-политических тем» [4, с. 348].

Актуальность исследования заключается в том, что в современной дагестанской прессе встречается большое количество материалов, претендующих на статус проблемных публикаций. Основой такого материала становится конфликтная ситуация, требующая огласки с целью дальнейшего ее разрешения. Именно поэтому журналисты местных изданий часто обращаются к данному жанру. Научной новизной работы является то, что в ней предпринята попытка анализа материалов в жанре проблемной статьи, опубликованных в общественно-политических газетах Республики Дагестан. Цель научной статьи – исследовать тематику, композицию проблемных материалов в дагестанских изданиях. В соответствии с целью были сформулированы следующие задачи: выявить место и роль проблемных материалов на страницах дагестанской прессы, определить тематическое разнообразие проблемных статей, уделяя особое внимание социальной теме, исследовать особенности построения материалов в жанре статьи. Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы в практической деятельности преподавателями факультетов журналистики при чтении лекций по дисциплинам журналистики «Жанры периодической печати», «Лабораториум жанров печатных СМИ», а также для студентов факультетов журналистики как образец методики проведения анализа проблемного материала в жанре статьи.

К жанру проблемной статьи можно отнести материал «Желание мэра» (https://chernovik.net/content/respublika/zhelanie-mera), опубликованный в еженедельнике «Черновик». Автор материала пытается разобраться в ситуации с отловом бродячих собак в городе Махачкале, а именно – почему проблема с безнадзорными животными никак не решается, и кто ответственен за это. Поводом для постановки проблемы стали факты нападения бродячих животных на детей, жалобы жителей города на агрессивных собак, беспрепятственно передвигающихся стаями по улицам города. Исходя из содержания статьи, можно сделать выводы, что нерешенные проблемы с бродячими животными – прямое следствие перекладывания ответственности администрации Махачкалы и Комитета по ветеринарии Дагестана друг на друга; отсутствие предприятий, выполняющих мероприятия по обращению с животными и др.

Работая над проблемной статьей, автор опирается на факты из различных источников, а также на комментарии экспертов, в частности заместителя министра юстиции РД Сергея Караченцева, начальника отдела организации ветеринарного дела и контроля Имамедина Самедова, первого заместителя председателя Комитета по ветеринарии Дагестана Сергея Попандопуло и др. Обращение к экспертам дает возможность представить разные точки зрения на инициативу мэрии города Махачкалы передать полномочия по решению вопросов в области обращения с животными Комитету по ветеринарии Дагестана. Это своего рода контраргументы, помогающие рассмотреть проблему объемно.

Несмотря на то, что позиция автора не высказана прямо, она вполне понятна: «Пока Махачкала отдаёт полномочия, а Комитет их не принимает, бродячие собаки облюбовали подъезды горожан …» (https://chernovik.net/content/respublika/zhelanie-mera).

Построение материала традиционно для данной газеты: заголовок, лид, основной текст, поделенный на три части, с подзаголовками. Публикация сопровождается фотографией.

Проблемные статьи занимают важное место в общественно-политических газетах республики, так как такая форма дает возможность высветить общественно значимые явления, обратить внимание на существующие проблемы, способствовать их разрешению. При этом статья требует от журналиста глубокого знания вопроса на всех уровнях, «изучения отдельной ситуации как части более широкого явления» [5, с. 251].

Провальная работа ЖКХ Республики Дагестан стала объектом критики общественно-политических изданий. Как пишут корреспонденты газеты «Новое

дело», столицу республики «… парализовало из-за предсказуемо неожиданного снегопада, нехватки транспорта, нерасчищенных дорог и пешеходных дорожек» (https://ndelo.ru/novosti/vlasti-dagestana-zayavlyali-chto-tochno-gotovy-k-udarustihii). Большая часть материалов, посвященных данной проблемной ситуации, написана в жанре проблемной статьи, в которой авторы стремятся выявить причины произошедшего.

Примером еще одного проблемного материала в жанре статьи является публикация Джангиши Гадисова «Кто должен убирать в подъезде?» (https://dagpravda.ru/ekonomika/kto-dolzhen-ubirat-v-podezde/). В статье анализируется конкретная проблема – неустроенность общедомовых пространств и территорий многоквартирных домов города Махачкалы. Автор ставит перед собой цель выявить причины проблемы и найти пути ее решения. Анализируя конкретную ситуацию, журналист оперирует законами: постановлением Правительства РФ от 13.08.2063 № 491; постановлением Правительства РФ от 03.04.2013 № 290, в котором утвержден минимальный перечень работ и услуг по содержанию и ремонту общего имущества; ЖК РФ (ст. 44-48, ст. 162); мнениями экспертов. Автору формулирует следующие причины сложившейся ситуации: отсутствие знания законов РФ, в частности ЖК РФ, который позволяет жильцам самим назначать размер платы за содержание жилищного помещения, дает возможность корректировать сумму оплаты, установленную органом местного самоуправления; наличие в городе большого количества многоквартирных домов, которые не находятся под управлением ТСЖ и ЖКХ, и, соответственно, отсутствие договоров на техническое обслуживание. Автор материала не предлагает конкретное решение проблемы, но обращается к службам, в частности к правоохранительным органам, которые должны навести порядок с теневым сектором, что, в свою очередь, поможет урегулировать проблемную ситуацию. Данная статья имеет следующие структурные элементы: заголовок, подзаголовок, лид, основное содержание. Все структурные элементы служат созданию единого связанного текста, некоторого речевого целого.

Проблемная статья, как жанр аналитический, преследует следующие цели: выявить причины актуальных явлений действительности; выяснить, насколько явление, ситуация, действие, событие значимо для общества; смоделировать будущее состояние изучаемого явления; представить программу действий, которая помогла бы найти выход из существующей проблемной ситуации. Не всегда журналисты могут реализовать все направления анализа.

Как мы говорили ранее, предметом анализа в проблемной статье может быть событие, процесс, ситуация, имеющее значение для большой группы людей, целого общества, влияющие на ее состояние. Чаще всего это проблемы социальной направленности: образование, здравоохранение, безработица, положение людей с ограниченными возможностями, рост преступности, социальное неравенство, уровень заработной платы и др.

Особенно болезненной для Республики Дагестан является проблема с мусором. Освещением данной темы занимается редакция газеты «Черновик». Только за последний год было опубликовано множество материалов, отражающих различные аспекты мусорной проблемы. Это материалы «Схематично о мусоре» (https://chernovik.net/content/respublika/shematichno-o-musore), «В Дагестане до сих пор не готовы участки под мусоросортировочные станции» (https://chernovik.net/content/lenta-novostey/v-dagestane-do-sih-por-ne-gotovy-zemelnye-uchastki-pod-musorosortirovochnye), «В Дагестане планируют потратить 8 млрд рублей на мусорную реформу» (https://chernovik.net/content/lenta-novostey/v-dagestane-planiruyut-potratit-8-mlrd-rubley-na-musornuyu-reformu), «Ситуация – мусор» (https://chernovik.net/content/respublika/situaciya-musor) и др. Ряд материалов, посвященных мусорной проблеме, можно назвать циклом публикаций в газете. Они не выходили в строго определенное время, лишь тогда, когда проблема давала знать о себе снова и снова или обрастала новыми подробностями. Цикличность, как особенность разработки концепции проблемной статьи, дает возможность рассмотреть несколько аспектов существующей проблемы, посмотреть на ситуацию с разных сторон, представить мнения экспертов и др. Обратимся к тем материалам, которые написаны в жанре статьи.

Статья «Схематично о мусоре» (https://chernovik.net/content/respublika/shematichno-o-musore) начинается с фиксации факта – утверждения территориальной схемы обращения с отходами Министерством природных ресурсов и экологии Дагестана. Описываются события, предшествующие утверждению новой территориальной схемы. Такая предыстория необходима для того, чтобы уточнить некоторые детали, просто ознакомить читателей с фактами, которые, возможно, им неизвестны.

Далее начинается анализ, главной целью которого является выяснение того, кто и каким образом будет реализовывать новую территориальную схему. Большое внимание в публикации уделяется работе официальных регоператоров: «Махачкала-1», «Горсервис», «Республиканский экологический оператор». Деятельность последнего вызывает ряд вопросов у автора материала: на каких основаниях функционирует данный оператор и чем занят на данный момент. Представители РЭО и ее учредители не смогли ответить на эти вопросы журналиста. В статье приводится большое количество цифрового и статистического материала (тарифы на вывоз ТКО; стоимость контрактов и др.).

Проблема обращения с отходами в республике получила свое продолжение в другом материале – «13 млрд на мусор» (https://chernovik.net/news/13-mlrd-na-musor). Как и в первой статье, автор материала начинает с факта – Правительство Дагестана и ООО «Республиканский экологический оператор» подписали соглашение о строительстве в 2024 году трех комплексов по обработке твердых бытовых отходов. Данное соглашение имеет большое значение для Дагестана, так как в республике функционирует лишь один полигон, куда должны привозить отходы. Но на самом деле этого не происходит.

Далее следует оценочный анализ. В подтверждение – подзаголовок «Разговоры о вечном», а также содержание части материала, в котором автор скептически относится к договору между сторонами, подмечая, что, согласно новой территориальной схеме, количество сортировочных комплексов уменьшилось с 6 до 3, появилось 36 перегрузочных станций, которые вполне могут превратиться в несанкционированные свалки. Другим недостатком территориальной схемы, по мнению журналиста, является некорректная информация о количестве контейнеров и контейнерных площадок.

Автор акцентирует внимание и на том, что сложная ситуация с мусором может привести к катастрофическим экологическим последствиям: реки и озера покрыты мусором, канализационные стоки попадают прямо в леса, море и даже в КОР, сжигание ТКО наносит ущерб окружающей среде. Мы можем наблюдать слияние двух тем в данной статье. Автор материала не прогнозирует дальнейшее развитие ситуации, не предлагает конкретных решений, но указывает на недочеты в принятой территориальной схеме, которые могут расцениваться как программа действий для соответствующих учреждений.

Для того чтобы проблемная статья была убедительной, логически верно выстроенной, понятной, аналитическое обсуждение должно быть проведено с использованием различных методов анализа в журналистике. А.А. Тертычный делит методы на две большие группы. Первая группа методов – это методы сбора данных. К ним относятся наблюдение, интервью, проработка документов и др. В ходе написания аналитического материала, в том числе проблемной статьи, используется другая группа методов – теоретическая, когда истолковываются полученные в ходе сбора данные. Наиболее популярными являются анализ и синтез, индукция и дедукция, гипотетический метод, методы аргументации и доказательного рассуждения и др. Это не означает, что журналист пренебрегает первой группой методов. Подготовка проблемной статьи всегда начинается с изучения проблемы. Для этого журналист использует методы сбора данных. Чем большим количеством информации по проблемной ситуации владеет журналист, тем более интересным, целостным, законченным будет его проблемный материал.

Не всегда проблемная статья посвящена социальной тематике. В качестве объекта анализа могут выступать политические события, которые влияют на общество. Примером такого материала стала публикация корреспондента «Черновика» Руслана Магомедова «Страх и мягкая сила» (https://chernovik.net/news/strakh-i-myagkaya-sila).

Поводом для написания материала стали поправки в Конституцию Республики Дагестан, в частности три статьи, которые вызвали широкий общественный резонанс. С их перечисления и начинает журналист: ответственность главы за территориальную целостность республики, возможность переизбрания Главы РД неограниченное количество раз, обязанность Главы республики отчитываться за деятельность Правительства республики. Перед нами конфликтная ситуация. Сторонами конфликта являются представители депутатского корпуса, которые выступают за поправки, и общественные деятели, народ республики Дагестан. Существующее противоречие находит свое отражение в формулировке журналистом проблем: агрессия против общественников, высказывающих свое несогласие; нерешенные земельные вопросы с соседними регионами и перекладывание ответственности руководителей республики, что, в свою очередь, может привести к их потере.

Автор материала пытается ответить на вопрос, для чего необходимо вносить поправки в Конституцию, и предполагает два возможных сценария развития проблемной ситуации. Согласно первому сценарию поправки в Конституцию РД снимают ответственность с главы Дагестана за потерю некоторых земель, если они будут признаны не принадлежащими республике в ходе установления административных границ. Второй сценарий – объединение регионов, которое может решить множество проблем с земельными спорами. Озвучивая предположения, журналист приводит факты, мнения экспертов, общественных деятелей, выдержки из документов, цифровые и статистически данные – все это служит аргументами в пользу того или иного сценария развития проблемной ситуации.

Подводя итоги статьи, Руслан Магомедов уверен, что вопрос с Конституцией РД и спорами обнажил общественно-политический кризис в республике, еще больше отдалил общество от власти. При этом автор убежден, что в случае необходимости отстоять исторические границы своего региона смогут простые жители республики, как делали это не раз и не два (https://chernovik.net/news/strakh-i-myagkaya-sila).

Статья состоит из заголовка, лида, подзаголовков, которые облегчают чтение большого по объему материала, заключения, фотографий. Заголовок статьи обычно представляет собой предложение, в котором сосредоточена тема статьи. Но в анализируемом тексте заголовок «Страх и мягкая сила» не передает основный смысл журналистского материала. Лид, как необходимая часть структуры газетной статьи, компактно, сжато и информативно сообщает, о чем хочет сказать автор материала. Основный текст поделен на несколько частей, и каждая часть имеет свои заголовки: «Нас топят», «Основные страхи», «Тяжелое наследство», «Новая федерация», «Укрепление позиций». Каждый блок раскрывает опреде-

ленный аспект проблемы и не выходит за его рамки. В последнем абзаце автор подводит итоги.

Таким образом, проблемная форма проявления жанра статьи занимает важное место на страницах дагестанских общественно-политических изданий. Такая популярность объясняется возможностью в рамках данного жанра акцентировать внимание на важных событиях, ситуациях, процессах, которые волнуют большую часть населения республики. Основной целью журналистов, освещающих проблемные ситуации, является не просто констатация происходящего, но ее всесторонний анализ с целью выяснения причины возникшей ситуации, представления прогнозов развития, формулировки плана действия, а также привлечение внимания общества для дальнейшей рефлексии над интересующими вопросами.

Библиографический список

1. Тертычный А.А. *Аналитическая журналистика*. Москва: Аспект Пресс, 2020.
2. Мисонжников Б.Я., Тепляшина А.Н. Журналистика. *Введение в профессию*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
3. Тертычный А.А. *Жанры периодической печати*: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 2000.
4. Ким М.Н. *Основы творческой деятельности журналиста*. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
5. Мисонжников Б.Я., Тепляшина А.Н. Журналистика. *Введение в профессию*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2014.

References

1. Tertychnyj A.A. *Analiticheskaya zhurnalistika*. Moskva: Aspekt Press, 2020.
2. Misonzhnikov B.Ya., Teplyashina A.N. Zhurnalistika. *Vvedenie v professiyu*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
3. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoj pechati*: uchebnoe posobie. Moskva: Aspekt Press, 2000.
4. Kim M.N. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
5. Misonzhnikov B.Ya., Teplyashina A.N. Zhurnalistika. *Vvedenie v professiyu*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.

Статья поступила в редакцию 04.02.23

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-380-383

Sun Jing, *postgraduate, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia); senior teacher, Hebei Normal University of Science and Technology (Qinhuangdao, China), E-mail: sunjingxyz@163.com*

Okatova N.T., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: okatova.nt@dvfu.ru*

PROBLEMATIC ISSUES OF STUDYING AND DESCRIBING THE COMPOSITE CONJUNCTION WITH THE COMPONENT "*ЧТО*" IN RUSSIAN LANGUAGE. The article describes the terminological diversity of the term "composite conjunction", analyzes the structure of composite conjunctions with the component "что", identifies such problematic issues. The author analyzes the scientific literature on the topic of the article and highlights the key aspects, compares the terminological minimum used in the description of composite unions. An attempt is also made to describe such problematic aspects of compound conjunctions with the component "что" as homonymy, diversity, terminological diversity, structure, composition, complexity of classification, ambiguity, instability of composition, trends in use. The analysis of these questions shows that further consistent research of compound conjunctions is required in order to create a model for describing such linguistic units.

Key words: **composite union, semantics, structure of composite unions, composite conjunctions with the component "что", syntax, classification of composite unions**

Сунь Цзин*, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, ст. преп., Хэбэйский научно-технический педагогический университет, г. Циньхуандао, E-mail: sunjingxyz@163.com*

Н.Т. Окатова*, канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: okatova.nt@dvfu.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ СОСТАВНЫХ СОЮЗОВ С КОМПОНЕНТОМ «*ЧТО*» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье вводятся разные термины, обозначающие составной союз, анализируется структура составных союзов с компонентом *«что»,* выявляются проблемные вопросы. Предпринимается попытка анализа научной литературы по теме статьи, выделения ключевых аспектов; сравнить терминологический минимум, используемый при описании составных союзов. Также в рамках статьи рассматриваются такие проблемные аспекты составных союзов с компонентом *«что»,* как омонимия, неоднноплановость, терминологическое разнообразие, тенденция к конкуренции, структура, сложности классификации, многозначность, неустойчивость состава. Анализ данных вопросов показал, что требуется дальнейшее последовательное исследование составных союзов с компонентом *«что»* с целью создания модели описания подобных языковых единиц.

Ключевые слова: **составной союз, семантика, структура составных союзов, составной союз с компонентом «что», синтаксис, классификация составных союзов**

Проблематика исследования составных союзов является актуальной сферой изучения в современном синтаксисе. Составные союзы неоднократно анализировались и изучались с точки зрения видов синтаксических отношений, конструктивных и семантико-синтаксических свойств, лексикографических аспектов.

Однако исследований, посвященных описанию составных союзов с компонентом *«что»,* сегодня не так много. Актуальность темы исследования заключается в необходимости более подробного описания и изучения разных аспектов составных союзов с компонентом *«что»* в русском языке.

Цель данного исследования заключается в описании актуальных проблемных вопросов изучения составных союзов русского языка.

Для того чтобы достигнуть поставленной выше цели исследования, необходимо последовательно решить следующие задачи:

– выявить основные проблемы в изучении составных союзов русского языка в целом;

– рассмотреть круг проблемных вопросов, связанных с изучением составных союзов с компонентом *«что»* в русском языке;

– описать выявленные проблемы.

В статье автором применяются такие методы, как описание, сравнение, компонентный и лингвистический анализ.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты позволяют решить сложные актуальные проблемы методологи описания и изучения служебных слов русского языка в целом и составных союзов с компонентом *«что»* в частности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать не только в процессе преподавания курсов по синтаксису, но и при написании фундаментальных исследований по теме служебных слов в русском синтаксисе.

Научная новизна исследования заключается в выявлении актуальных проблем, связанных с разными уровнями описания составных союзов с компонентом «что».

В качестве теоретической базы исследования послужили труды российских ученых, посвященные проблеме анализа составных союзов с разных точек зрения (В.Н. Завьялов, Н.Т. Окатова, М.И. Черемисина, Шереметьева Е.С., Ю.Д. Апресян, Р.П. Рогожникова и др.).

Для того чтобы достичь поставленной цели исследования и последовательно решить задачи, были проанализированы контексты, взятые из Национального корпуса русского языка и содержащие 120 разновидностей составных союзов с компонентом *«что»*. В результате было выявлено несколько проблемных и актуальных вопросов описания данных союзов.

1. Терминологическое разнообразие в научной литературе

Составные союзы представляют собой наиболее сложные в структурном отношении единицы языка. Как отмечает В.Н. Завьялов, составные союзы отличаются большим количеством и разнообразием языковых средств, участвующих в их образовании [1, с. 87]. В связи с этим в сфере терминологии возникают проблемы разграничения данного понятия с другими подобными.

В современном русском языке представлены разнообразные виды терминологий связующих единиц языка, состоящих из двух или более компонентов. Так, в своем диссертационном исследовании представитель Челябинской школы М.А. Аверина предлагает использовать термин «фразеологизм-союз», или его синонимический термин «фразеологический союз», в которых следует учитывать признаки фразеологизации цельности значения и соотносительность с лексическими единицами [2, с. 16].

В «Русской грамматике» (1980) «составной союз» определяется как союз, состоящий из двух или более элементов. Данный термин широко распространён в русской и китайской научной литературе, посвященной синтаксису. Исследователи В.Н. Завьялов, А.Н. Кустова применяют в своих работах термины «составной союз», «составной синтагматический союз», «синтетическое соединение», «сложный союз» [1; 3].

А.И. Смирницкий, учитывая структурно-семантические свойства фразеологизмов, называет составные союзы одновершинным, а также единицами, имеющими один семантически полнозначный компонент [4, с. 535].

М.И. Рогожникова, А.С. Мустайоки, Г.Н. Сергеева относят к составным союзам понятие «эквиваленты слов», которое объясняется способностью знаменательного слова не утрачивать лексическое значение полностью [5; 6; 7].

Наряду с вышеназванными терминами в научной литературе также выделяют «предложно-союзный конгломерат», «единый служебный комплекс», включающий в свой состав «отыменный релятив», не переходящий в союз, и сам союз [8, с. 80], «вторичные союзы», [9], «грамматический фразеологизм» [10]; «фразеологические конструкции, выступающие в функции союзов» [11], «союзный формант» [12], «союзные единства» [13, с. 14].

2. Структура составных союзов с компонентом «*что*»

Структура составных союзов представляет собой сочетание двух и более слов, которые связаны на семантическом уровне. Как правило, в образовании составных союзов участвуют грамматические формы разных частей речи: простые союзы, предлоги, наречия, частицы, местоимения. При этом в данном вопросе также возникают проблемы правильного структурирования составных союзов.

При описании структуры синтагматических соединений составных союзов с компонентом «что» широко употребляются термины «производный предлог», «отымённый релятив», «непроизводный предлог», «предложно-падежные формы». В настоящее время не существует единой точки зрения по вопросу структуры синтагматических соединений с компонентом «что», так как степень их слитности, устойчивости, а также идиоматичности различна.

Исследователь Т.А. Колосова предложила квалифицировать структурную схему составных союзов по следующим моделям:

1) непроизводный предлог + тот + опорный элемент;

2) производный предлог + тот + опорный элемент;

3) непроизводный предлог + тот + N отношения (N отношения + тот) + опорный элемент [14].

В соответствии с данными моделями были описаны составные союзы в монографии В.Н. Завьялова. Ученый подробно проанализировал более 70 синтагматических соединений с опорным элементом *что*, в том числе *кроме того что*, который С.И. Богданова относит к непроизводному предлогу.

Другая точка зрения на структурный состав составных союзов с компонентом «что» представлена в работах Н.Т. Окатовой и Е.С. Шереметьевой, которые используют термин «отымённый релятив». Лингвисты отмечают в составных союзах тенденцию к морфолого-синтаксическим вариантам, реализованных с помощью блоков, имеющих единый релятив:

– релятив + местоимение–существительное + что;
– местоименное прилагательное + релятив + что;
– релятив + что [15].

Например, блок с релятивом «в духе»: в духе того, что; в том духе что; в духе что.

В некоторых научных источниках структура составных союзов рассматривается с позиции синтагматических союзов, которые представляют собой составные союзы с компонентом «что», образованные с помощью предлогов.

Как отмечает В.Н. Завьялов, синтагматические соединения являются значительными, продолжающими пополняться пласт средств синтаксической связи современного русского языка [1].

В связи с тем, что структура составных союзов анализируется специалистами с разных точек зрения, можно сделать вывод о том, что данный вопрос в современном синтаксисе все еще считается спорным.

3. Неустойчивость состава

В сфере изучения составных союзов с компонентом «что» также существуют проблемы, требующие дальнейшего анализа. Рассмотрим данную проблему на примере составных союзов с компонентом «что» с конкретизаторами.

В процессе анализа состава синтагматических соединений с компонентом *что*, которые были образованы из наречных предлогов, можно увидеть их связь со второй частью союза, который представлен разнообразными коррелятами: «даже», «да еще», «но уже и», «но и», «еще и», «так еще и», «так еще», «еще», «но», «но еще и», «так и» и др.

Также отметим, что некоторые градационные составные союзы с компонентом *«что»*, ***(кроме того что**, **помимо того что**, **мало того что, не то что)*** отличаются от других традиционных градационных составных союзов тем, что у них нет постоянных коррелятов. Приведем примеры:

***Кроме того, что** кандидаты являются тёзками, у них есть **ещё** две общие черты: оба они пришли в университет в 1966 году, а также оба являются докторами физико-математических наук* [Анастасия Гулина. Ректорство на день рождения //«Богатей» (Саратов), 2003.10.23]; ***Мало того, что** завод – одно из ведущих местных предприятий, **так ещё и** мэр Сызрани Василий Янин проработал на заводе 15 лет* [Иван Штольц. Рыхление почв // «Дело» (Самара), 2002.07.02]*; О последнем поначалу сказать почти нечего, **помимо того, что** он, вероятнее всего, старше обоих по возрасту и **к тому же** очень одинок* [С. И. Трунев. От улыбающейся сковородки до пятиглавого декаданса // «Волга», 2014]; То есть ***не то что** её специально готовили именно для выстрела в вас, **но** что-то подобное она должна была им выполнить* [Ю.О. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом, часть 3 (1943–1958)]; ***Не то что** избивать, **даже** пальцем не трогают* [Мар. Салим. Помереть некогда // «Бельские просторы», 2018].

Приведенные выше примеры демонстрируют процесс ввода второго компонента союза с помощью коррелята, который придает семантический оттенок дополнительной аргументации, являющейся более значимой или наоборот.

4. Тенденция к конкуренции морфолого-синтаксических вариантов

Еще один актуальный вопрос, связанный с изучением составных союзов с компонентом «что», связан с современной тенденцией конкуренции морфолого-синтаксических вариантов [15]. Данный процесс обусловлен тем, что состав синтагматических союзов с компонентом «что» неустойчив. Например, составные союзы *в смысле того, что*, *в смысле что*, *в том смысле что*.

*Сегодня – важный день **в смысле того, что** я должен получить справку из школы на получение карточки хлебной* [Г С. Эфрон. Дневники. Т. 2 (1941–1943)]; *А **в смысле, что** ей было на душе тошно, вот и не дышалось* [Леонид Сторч. Вечер осенний // «Менестрель», 2015]; *Афишу можно назвать репрезентативной **в том смысле, что** она отражала реальную картину* [Северная сказка // «Экран и сцена», 2004.05.06].

Анализируя данные примеры, мы пришли к выводу о том, что между морфологическими моделями установились определенные иерархические отношения: ядро – *что*, периферия – *в смысле того что*; *в том смысле что*; *в смысле что*.

5. Сложность классификации

Данный круг вопросов связан, прежде всего, с проблемными областями классификации, омонимии, семантики, структуры составных союзов с компонентом «что».

Омонимия

По определению В.В. Виноградова, в слове заключена единая система значений, связанных между собой. Внутреннее единство слова обеспечивается как единством его фонетического и грамматического состава, так и единством системы его значений [16].

При описании употребления и семантики составных союзов весомую роль играет процесс омонимии других частей речи. Трудность изучения таких союзов обусловлена их **омонимией** с частицами и предложно-местоименными сочетаниями. Рассмотрим подробнее явление омонимии на примере союза ***всё равно что, в смысле того что, кроме того что.***

Всё равно что:

– **составной союз:** *В конце концов велосипедисту состязаться с автобусом **всё равно, что** легковесу выходить на ринг против тяжеловеса* [Фазиль Искандер. Должники (1968)];

– **частица:** *Это **всё равно что** рубить собаке хвост по кускам* [Людмила Мещанинова. Соцпакет из обещаний // «Время МН», 2003.08.05].

В смысле того что:

– **составной союз:** *Сегодня — важный день **в смысле того, что** я должен получить справку из школы на получение карточки хлебной* [Г. С. Эфрон. Дневники. Т. 2 (1941–1943)];

– **частица:** *Это она сейчас **в смысле того что** нечистая сила или что засланный ангел?* [Алан Черчесов. Случайный снимок (2012) // «Октябрь», 2013].

Кроме того, что:

– **предложно-местоименные сочетания:** *И, **кроме того, что**, пожалуй, шокирует **ещё** сильнее – об изощрённых провокациях со стороны отдельно взятых персонажей* [Цинизм и кощунство будут наказаны: организаторы «Бессмертного полка» намерены привлечь к ответственности интернет-троллей // Vesti.ru, 2020.05];

– **союз:** ***Кроме того, что** блеск обогащён витаминами С и Е, он **ещё и** содержит солнцезащитный фильтр, а тонкой коже губ укрытие от ультрафиолета никогда не помешает! Пусть солнце дружит с красотой: мягкая защита от ультрафиолета* [«Даша», 2004].

Вроде того что:

– **частица:** *Аргументы начальника ГАИ – **вроде того, что** продажа лицензий на спецсигналы очень помогает деньгами – не имели никакого действия, и ГАИ вынуждена была развернуть борьбу со спецсигналами* [*Владислав Бородулин. История одного решения (1996) //* «Коммерсантъ-Daily», 24.01.1996];

– **предложно-местоименные сочетания**: *Дядя Саша, например, сказал что-то **вроде того, что** не понимает, как можно топить стульями и проч.* [*Эмма Герштейн. Мандельштам в Воронеже (по письмам С. Б. Рудакова) (1985–2002)*];

– **составной союз:** *Два кабинетных кресла, **вроде того, что** у папы в кабинете (только лучше — мягче), мы продали за 600 рублей пара, то есть по 300 рублей* [Д.С. Лихачев. Воспоминания (1995)].

Еще один пример омонимии проявляется на примере употребления союза ***ввиду того, что:***

– **составной союз:** *В означенный день 25 сентября Куторга, зайдя ко мне, сказал, что **ввиду того, что** дочь его уехала в Сочи встречать мужа, он остался полным хозяином и поэтому желает пригласить меня к себе* [Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 3 (1978)];

– **предлог с существительным:** *Он имел **в виду** тот факт, **что** мы не могли пройти столько километров пешком* [*Олег Звягинцев. Независимая газета. 2005*)].

Трудность изучения таких союзов обусловлена их **омонимией** с частицами и предложно-местоименными сочетаниями.

6. Неодноплановость составных союзов

Неодноплановость составных союзов заключается в возможности союза выражать сразу несколько типов значений. Например, семантическая сложность составного союза ***в сравнении с тем, что*** выражает значения изъяснения и сравнения. Компонент ***в сравнении с тем*** выражает сравнение, а ***что*** носит функцию изъяснение.

В связи с этим конструкции с союзом ***в сравнении с тем, что*** имеют двухуровневое строение. Рассмотрим подробнее данное явление. *И что теперь для меня это унижение **в сравнении с тем, что** ты жив и здоров и что судьба снова обманула меня!* [*Вениамин Каверин. Два капитана* (1938–1944)]. В данном примере реализуются два семантических уровня:

1. Первый уровень реализуется изъяснительным союзом *что*: предикативная единица и изъяснительный союз *что*: сказал, ***что***.

2. Второй уровень реализуется сравнительной семантикой союза, заданной элементами *что-то в сравнении* и отвечающей его семантике: *что-то **в сравнении.** Но кончился спор, я проиграл. И что теперь для меня ...{Это [унижение **в сравнении с тем,] что** ты жив и здоров и **что** судьба снова обманула меня}*. Данное явление можно также охарактеризовать как сравнение внутри изъяснения. При этом случае компоненты выражают себя и как при сравнительном союзе, и как при изъяснительном.

7. Многозначность составных союзов с компонентом «*что*»

В образовании большинства составных союзов участвуют простые многозначные союзы, в том числе союз *что*, который является частью составного союза. В зависимости от семантики союзной связи выделяют пояснительные, сравнительные, уступительные, временные и причинные конструкции, выражающие разные оттенки значения.

Как отмечает М.А. Аверина, объём значений составных союзов с компонентом *«что»* сложнее объёма значений лексических союзов, так как первый представляет собой структуру, состоящую из двух и более компонентов, каждый из которых вносит свою сему в значение целого [2, с. 122]. В связи с этим семантической базой анализируемых единиц является лексический союз, что позволяет определять более одного типового значения. Например:

1. Выражение семантики присоединения

С той разницей что оформляет градационное и присоединительное отношение. *Если же новый собственник проживает в другом регионе, прежняя процедура сохраняется **с той разницей, что** при переезде из региона в регион уже не требуется снимать машину с учета по прежнему месту жительства* (23.03.2011)*; В травмпункте все повторилось **с той разницей, что** в сумочке рылась уже вызванная Вероникой дочь Изабеллы Несторовны* [А. А. Уткин. Крепость сомнения (2010)].

2. Выражение семантики градации

*Спустя много десятилетий почти тем же кружным путем вернется в Россию А. Солженицын, **с той разницей, что** их не встречали, как его, на каждом полустанке цветами, **да и** добираться было потруднее* [Шуламит Шалит. «Россия далекая, образ твой помню…» (2003)]; *Но **с той разницей, что** сказанное Брежневым будет и в адрес Пономарева, **даже** в первую очередь в его адрес* [А. С. Черняев. Дневник (1976)].

Проанализировав проблематику изучения и описания составных союзов русского языка с компонентом *«что»*, были сделаны определенные выводы:

1. В силу сложной структуры и семантики составные союзы входят в одну из наиболее проблемных и актуальных сфер современной лингвистики. В рамках изучения проблемных вопросов, связанных с анализом составных союзов с компонентом *«что»*, актуальными являются вопросы о терминологическом разнообразии, структуре, составе, тенденциях в употреблении, сложности классификации, неодноплановости, а также многозначности данных союзов.

2. Термин «составной союз» имеет множество аналогов, которые интерпретируются учеными с разных точек зрения. Одним из вариантов решения данной проблемы стало введенное представителями Новосибирской научной школы понятие «скрепа», объединяющее в себе все средства синтаксической связи в отвлечении от их частных категориальных особенностей [8].

3. Для составных союзов с компонентом *«что»* характерна структура, представленная набором моделей с единым релятивом. С помощью разных коррелятов составные союзы с компонентом *«что»* выражают разнообразные отношения и доказывают неустойчивость их состава.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в более многостороннем и детальном изучении каждой из проблемных областей, связанных с семантикой, структурой и сферой употребления составных союзов с компонентом *«что»*.

Библиографический список

1. Завьялов В.Н. *Морфологические и синтаксические аспекты описания структуры русских союзов:* монография. Хабаровск: ДВГГУ, 2008.
2. Аверина М.А. *Структурно-семантические и функциональные свойства фразеологизмов-союзов.* Диссертация … кандидата филологических наук. Челябинск: ЧГПУ, 2004.
3. Кустова Г.И. Конструкции с союзом чтобы: ресурсы и соответствия. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. *Диалог:* труды международной конференции. 2019; № 2: 23–34.
4. Смирницкий А.И. Значение слова. *Вопросы языкознания*. 1955; № 2: 79–89.
5. Рогожникова Р.П. *Словарь эквивалентов слова: наречные, служебные, модальные единства*. Москва: Русский язык, 1991.
6. Мустайоки А. К вопросу о статусе эквивалентов слова типа «потому что», «в зависимости», «к сожалению». *Вопросы языкознания*. 2004; № 3: 88–107.
7. Сергеева Г. Предложно-падежные словоформы с атрибутивным значением (об одной структурно-семантической разновидности «эквивалентов слова»). *Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка*. 1988; № 5: 82–88.
8. Шереметьева Е.С. Лексический фактор в синтагматике отыменных релятивов. *Исследования по русскому языку: от конструкций к функционированию*: сборник статей к 90-летию Аллы Федоровны Прияткиной. Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2016: 126–133.
9. Леоненко М.А. *Конструкция с вторичными предлогами сопоставительно-выделительного значения в современном русском литературном языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1971.
10. Чепасова А.М. Теоретические составляющие фразеографии. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2009; № 2: 34–43.
11. Калечиц Е.П. *Переходные явления в области частей речи*: учебное пособие по спецкурсу. Свердловск, 1977.
12. Конюшкевич М.И. Именная синтаксема с предложным форматом – предикативная синтаксема с союзным формантом: корреляция, механизмы преобразования. *Русский язык: исторические судьбы и современность*: труды и материалы V Международного конгресса исследователей русского языка. Москва: Издательство МГУ, 2014: 296–301.
13. Черемисина М.И. Об изъяснительной конструкции с факультативным управляемым местоимением «то». *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: История, филология. 2015: 11–24.
14. Колосова Т.А., Черемисина М.И. О принципах классификации сложных предложений. *Вопросы языкознания*. 1984; № 6: 69–80.
15. Окатова Н.Т. О некоторых тенденциях употребления составных союзных образований. *Русский синтаксис: от конструкций к функционированию*: сборник материалов. Владивосток, 2021: 26–33.
16. Виноградов В.В. *Русский язык: грамматическое учение о слове*. Москва: Высшая Школа, 1972.

References

1. Zav'yalov V.N. *Morfologicheskie i sintaksicheskie aspekty opisaniya struktury russkih soyuzov:* monografiya. Habarovsk: DVGGU, 2008.
2. Averina M.A. *Strukturno-semanticheskie i funkcional'nye svojstva frazeologizmov-soyuzov.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk: ChGPU, 2004.
3. Kustova G.I. Konstrukcii s soyuzom chtoby: resursy i sootvetstviya. Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii. *Dialog:* trudy mezhdunarodnoj konferencii. 2019; № 2: 23-34.
4. Smirnickij A.I. Znachenie slova. *Voprosy yazykoznaniya*. 1955; № 2: 79-89.

5. Rogozhnikova R.P. *Slovar' `ekvivalentov slova: narechnye, sluzhebnye, modal'nye edinstva*. Moskva: Russkij yazyk, 1991.
6. Mustajoki A. K voprosu o statuse `ekvivalentov slova tipa «potomu chto», «v zavisimosti», «k sozhaleniyu». *Voprosy yazykoznaniya*. 2004; № 3: 88-107.
7. Sergeeva G. Predlozhno-padezhnye slovoformy s atributivnym znacheniem (ob odnoj strukturno-semanticheskoj raznovidnosti «`ekvivalentov slova»). *Yavleniya perehodnosti v grammaticheskom stroe sovremennogo russkogo yazyka*. 1988; № 5: 82-88.
8. Sheremet'eva E.S. Leksicheskij faktor v sintagmatike otymennyh relyativov. *Issledovaniya po russkomu yazyku: ot konstrukcij k funkcionirovaniyu*: sbornik statej k 90-letiyu Ally Fedorovny Priyatkinoj. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta, 2016: 126-133.
9. Leonenko M.A. *Konstrukciya s vtorichnymi predlogami sopostavitel'no-vydelitel'nogo znacheniya v sovremennom russkom literaturnom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1971.
10. Chepasova A.M. Teoreticheskie sostavlyayuschie frazeografii. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2009; № 2: 34-43.
11. Kalechic E.P. *Perehodnye yavleniya v oblasti chastej rechi*: uchebnoe posobie po speckursu. Sverdlovsk, 1977.
12. Konyushkevich M.I. Imennaya sintaksema s predlozhnym formatom – predikativnaya sintaksema s soyuznym formantom: korrelyaciya, mehanizmy preobrazovaniya. *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'*: trudy i materialy V Mezhdunarodnogo kongressa issledovatelej russkogo yazyka. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2014: 296-301.
13. Cheremisina M.I. Ob iz`yasnitel'noj konstrukcii s fakul'tativnym upravlyaemym mestoimeniem «to». *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2015: 11-24.
14. Kolosova T.A., Cheremisina M.I. O principah klassifikacii slozhnyh predlozhenij. *Voprosy yazykoznaniya*. 1984; № 6: 69-80.
15. Okatova N.T. O nekotoryh tendenciyah upotrebleniya sostavnyh soyuznyh obrazovanij. *Russkij sintaksis: ot konstrukcij k funkcionirovaniyu*: sbornik materialov. Vladivostok, 2021: 26-33.
16. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva: Vysshaya Shkola, 1972.

Статья поступила в редакцию 27.01.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-383-385

Teng Yue, *postgraduate, Department of General and Comparative Historical Linguistics, Faculty of Philology, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: aurelia3927@gmail.com, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-0814-3164*

INTERACTION OF RUSSIAN AND CHINESE VOCABULARY. The article analyzes the process and result of interaction between Russian and Chinese vocabulary. The aim of the work is to identify the process and result of interaction between Russian and Chinese vocabulary, and to predict the possible development of such interaction. To fulfill this goal, the article solves the following tasks: (1) to identify different periods of interaction between Russian and Chinese vocabulary; (2) to compare the ways of transformation of Russian and Chinese borrowings; (3) to draw out features of the nature of interaction between Russian and Chinese vocabulary. 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 future world situation, as the political, economic and cultural exchanges between China and Russia deepen, the demand for the study of Russian and Chinese will grow. This will be a useful study for those scholars who want to study the relationship between Chinese and Russian. In the end, we can draw the following conclusions: In general, the influence of Russian on Chinese is greater than the influence of Chinese on Russian, but this influence is difficult to maintain because of the different language families in which the two languages are spoken. In the future, with the development of language education on both sides, the influence of Chinese and Russian will gradually deepen.

Key words: **loanwords, Chinese language, Russian language, Chinese vocabulary, Russian vocabulary, interaction**

Тэн Юе*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: aurelia3927@gmail.com*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛЕКСИКИ

Цель представленной работы – проанализировать процесс и рассмотреть результат взаимодействия русской и китайской лексики и спрогнозировать возможное развитие такого взаимодействия. Чтобы реализовать эту цель, в статьи поставлены следующие задачи: 1) выявить разные периоды взаимодействия русской и китайской лексики; 2) сравнить способы преобразования русских и китайских заимствований; 3) выявить характерные черты взаимодействия русской и китайской лексики. Научная новизна исследования заключается в том, что в нем представлены рекомендации, направленные на эффективное исследование процесса взаимозаимствований в русском и китайском языках. Теоретическая и практическая значимость состоит в том, что в дальнейшем развитии ситуации, направленной на углубление политических, экономических и культурных обменов между Китаем и Россией, спрос на изучение русского и китайского языков будет расти. В этой связи данное исследование будет полезным для тех ученых, чья деятельность направлена на изучение китайского и русского языков в сравнительно-сопоставительном аспекте. В заключение статьи мы пришли к следующим выводам: в целом влияние русского языка на китайский больше, чем влияние китайского на русский, но это воздействие трудно сохранить из-за разных языковых семей, к которым относятся эти языки. Полагаем, что в будущем, по мере развития языкового образования с обеих сторон, влияние китайского и русского языков будет постепенно углубляться.

Ключевые слова: **заимствование, китайский язык, русские язык, китайская лексика, русская лексика, взаимодействие**

Два сухопутных соседа, Китай и Россия, имеют долгую историю обменов, которые охватывают экономические, политические, военные и культурные аспекты. Влияние этих обменов будет ощущаться, в частности, на лингвистическом уровне, особенно при введении и использовании новой лексики. Хотя в течение последних 30 лет иностранные слова в обоих языках оставались преимущественно английскими, по мере дальнейшего углубления отношений между двумя странами и повышения уровня обмена и сотрудничества в будущем потребность в понимании обоих языков будет возрастать. В то же время, поскольку два языка принадлежат к разным языковым семьям, это сравнительное исследование может предоставить ценный материал для дальнейших лингвистических исследований.

Цель работы – выявить процесс и результаты взаимодействия русской и китайской лексики, а также спрогнозировать возможное развитие такого взаимодействия. Чтобы реализовать эту цель, в статьи решаются следующие задачи: 1) выявить разные периоды взаимодействия русской и китайской лексики; 2) сравнить способы преобразования русских и китайских заимствований; 3) вычеркнуть черты характера взаимодействия русской и китайской лексики. Научная новизна исследования заключается в том, что рекомендации по изучению заимствований в русском и китайском языках представлены в сравнительно-сопоставительном аспекте. Теоретическая и практическая значимость состоит в том, что в дальнейшем, по мере углубления политических, экономических и культурных обменов между Китаем и Россией, спрос на изучение русского и китайского языков будет возрастать. Выполненное исследование вызовет интерес у тех ученых, которые занимаются изучением китайского и русского языков в сравнительно-сопоставительном аспекте.

1. Взаимодействие китайских и русских заимствованных слов до современной эпохи

Анализ взаимодействия между китайской и русской лексикой проведен нами в хронологическом порядке.

До XIX века обмен между Китаем и Россией был очень ограниченным. Поскольку Россия и Китай не были граничащими странами во времена Российской империи, отношения между обеими сторонами ограничивались коммерческим обменом, который опирался на фиксированные торговые пути и ограниченное количество караванов. Поэтому взаимовлияние было очень слабым. В связи с этим в русском языке осталось очень мало китайских слов, например, «чай». Другие слова попали в Россию опосредованно через другие языки, например, шелк (от др.-сканд. silki) и фарфор (тур. farfur, от перс.). В то же время из-за сильной ксенофобской и эгоистической идеологии китайского правящего класса и народа этого периода российское языковое влияние этого периода почти не сохранилось. Даже к концу XVII века, во время пограничного конфликта между Россией и династией Цин, Китай воспринимал Россию только как «северное варварское государство». Даже происхождение русского названия государства пришло в Китай через монгольский язык: «斡罗斯 (от монгольского oros, зн. Россия)» [1, с. 1195].

2. Взаимодействие китайского и русского заимствованных слов в современной эпохи

Настоящая трансформация началась после 1840 года, начала современной истории Китая, когда он вынужден был начать сближение с европейской дипломатической и экономической системой, что также означало установление официальных дипломатических и торгово-экономических отношений с Россией. Во время колониального разграбления Южного и Восточного Китая другими стра-

нами, такими как Великобритания, Россия начала проникать в Северо-Восточный Китай и выступать в качестве посредника в переговорах между правительством Цин и другими державами [2, с. 25]. В этот период правительство Цин начало менять некоторые термины, используемые для обозначения царской России, переходя от традиционной китайской терминологии к иностранным терминам, таким как «沙皇» (зн. царь), «大公» (зн. великий князь) и «上帝恩佑的大君主» (зн. Божию поспешествующею милостью) [3, с. 15]. В то же время, по мере расширения сферы влияния России в Северо-Восточном Китае и роста торговли, некоторые китайские слова были введены в русский язык вместе с развитием этих отношений, например: Гаолян (кит. 高粱 зн. вид сорго), Женьшень (кит. 人参 зн. вид лекарственного растения выглядит, как человек), личи (кит. 荔枝 зн. вид фруктов).

С падением династии Цин и победой Октябрьской революции обмен между Китаем и Россией вступил в совершенно новую фазу – коммунистического идеологического обмена [4, с. 53]. Этот период можно разделить на два основных этапа: этап социалистического революционного просвещения и этап полномасштабного китайско-советского сотрудничества. Первый этап охватывает период после Октябрьской революции 1917 года до образования Китайской Народной Республики в 1949 году. В этот период часть китайских интеллигентов, переживших длительный период хаоса, последовавший за Синьхайской революцией, считали, что западные теории политических институтов уже не способны спасти Китай от сложившейся ситуации, поэтому они стали обращаться к зарождающемуся Советскому Союзу в поисках новой модели социализма и коммунизма, способной изменить сложившуюся ситуацию в Китае. В этот период Советский Союз (или Советская Россия) в одностороннем порядке экспортировал социалистические и коммунистические теории и идеологии в Китай, и они вошли в китайский язык вместе с соответствующей лексикой. К этим словам относятся: «布尔什维克 (зн. большевик)», «孟什维克 (зн. меньшевик)», «苏维埃 (зн. советский)», «阿芙乐尔号 (зн. броненосец «Аврил»)», «红军 (зн. Красная армия)» и «白军 (зн. Белая армия)» [5, с. 26]. И в этот период влияние китайского языка на русский было минимальным. Появляются лишь несколько характерных терминов того периода, таких как «Гоминьдан (от кит. 国民党 зн. Консервативная политическая партия Китайской Республики.)» и «Чан Кайши (от кит. 蒋介石 зн. Президент Китайской Республики и лидер Гоминьдана)» [6, с. 950].

После создания Китайской Народной Республики в 1949 году у Китайской Народной Республики как социалистической страны не было другого выбора, кроме как встать в один ряд с Советским Союзом, поскольку в то время уже началась идеологически обоснованная Холодная война между США и СССР. С этого момента началась вторая фаза – фаза полномасштабных китайско-советских обменов. В этот период советское влияние на Китай было всеобъемлющим: от повседневной жизни в плане продовольствия, одежды, жилья и транспорта до развития науки и техники в оборонной промышленности. В то же время обучение русскоязычных людей вышло на совершенно новый уровень, чтобы они могли общаться с советскими специалистами в Китае. В то же время всестороннее изучение Советского Союза, которое было социальным бумом, косвенно способствовало широкому распространению русской лексики в Китае. На бытовом уровне люди начали использовать такие слова, как «布拉吉 (зн. платье)», «列巴 (зн. русский хлеб)», «格瓦 (зн. квас)斯», «红肠 (зн. красная колбаса)», «维德罗 (зн. ведро)», «马神 (зн. швейная машина)». Помимо повседневной жизни, развлечения и искусство в Китае также находились под влиянием Советского Союза. Эти имена или произведения широко известны в народе: «喀秋莎 (зн. песня «Катюша»)», «夏伯阳 (зн. фильм «Чапаев»)», «保尔·柯察金» и «钢铁是怎样炼成的(зн. имя и фамилия главного героя Павла Корчагина и название произведения «Как закалялась сталь»)», «列宁在1918 (зн. название фильма «Ленин в 1918 году»)» [3, с. 35]. Помимо сфер быта и культуры, влияние советской военной доктрины на Китай в то время было огромным, включая введение в этот период таких понятий, как «军区 (зн. военный округ)». Что касается технического оснащения, это такие слова, как «歼击机 (зн. истребитель)», «强击机 (зн. штурмовик)», «自动步枪 (зн. автоматическая винтовка)», «战列舰 (зн. линейный корабль)» и «野战炮 (зн. полевая артиллерия)», которые также были заимствованы из русского языка. Однако с полным разрывом китайско-советских отношений исчезло и влияние русского языка, созданное за короткий промежуток времени. В то же время, по мере смягчения отношений между Китаем и США и постепенного углубления обменов между Китаем и Западом, влияние английского языка вскоре устранило почти все следы влияния русской лексики.

3. Взаимодействие китайской и русской лексики в последние 30 лет

Время шло, наступил конец XX века, примерно время распада Советского Союза, и с постепенным смягчением отношений между Китаем и Советским Союзом возобновились официальные обмены и приграничная торговля, но взаимовлияние русского и китайского языков сказывалось лишь в небольших масштабах. Таким образом, время с момента разрыва китайско-советских отношений до 2010 года мы можем классифицировать как период «спячки» для взаимовлияния китайской и русской лексики. Ведь в последующее десятилетие, по мере постепенного укрепления китайско-российских отношений и увеличения частоты торговли и обмена, взаимное влияние китайского и русского языков вновь проявилось в языках с обеих сторон.

Быстрое развитие российско-китайских отношений с 2010 года сопровождается более частыми коммерческими и культурными обменами, следовательно, языки и словари обеих сторон оказали определенное влияние на языки друг друга, но по-разному. В китайском языке это влияние можно описать как возрождение и развитие. Об этом свидетельствует тот факт, что некоторые слова советского периода и даже те, которые были введены в Китай в царский период, стали снова широко использоваться в китайском языке, например: «达瓦里氏 (зн. товарищ)», «乌拉 (зн. ура)», «喀秋莎 (зн. песня «Катюша»)» [2, с. 50]. Что касается развития, то благодаря расширению влияния медиаиндустрии в последние годы новости о России все чаще доносятся до китайской аудитории, а интернет-общение между молодыми людьми в Китае и России стало более частым, что привело к появлению новых терминов, таких как «普京 (зн. фамилия президента России)», «哈啦休/哈啦硕 (зн. хорошо)». Однако влияние китайского языка на состояние лексики русского языка проявляется по-другому. В настоящее время новые китайские слова в русском языке дважды трансформируются, прежде чем начать использоваться, например: «Алиэкспресс» (зн. глобальная виртуальная торговая площадка, предоставляющая возможность покупать товары производителей из КНР, а также России, Европы, Турции и других стран), «Вичат» (мобильная коммуникационная система для передачи текстовых и голосовых сообщений, разработанная китайской компанией Tencent, первый релиз которой был выпущен в январе 2011 года), «Алипэй» (одна из крупнейших платёжных систем, входящих в Алипапа коорупезации)», «Геншин импакт» (зн. компьютерная игра в жанре action-adventure с открытым миром и элементами RPG, разработанная китайской компанией miHoYo) [7, с. 86]. Все эти слова сначала переводятся на английский язык, а затем на их русские аналоги, и такой результат является следствием процесса глобализации китайских компаний. Полный процесс конвертации выглядит следующим образом, рассмотрим на примере «Алиэкспресс»: сначала китайское слово «速卖通» переведет на английском языке «AliExpress», потом с фонетическим преобразованием слово «AliExpress» станет русское слово «Алиэкспресс» [8, с. 153].

Кроме того, в русском языке наблюдается высокая концентрация иностранных слов на китайском языке, в основном в экономической и технологической сферах, такие как «Хуавей» (зн. китайская компания, одна из крупнейших мировых компаний в сфере телекоммуникаций, «Сяоми/Xiaomi» (зн. китайская корпорация, производящая бытовую технику, планшеты, смарт-часы и многое другое)» и «Оппо/OPPO» (зн. китайская компания, производитель потребительской электроники премиум-класса) [9, с. 312]. Как указано выше, ситуация значительно отличается от китайской, где русская заимствованная лексика в основном сосредоточена в сфере культуры и интернет-общении, а не используется в экономической и технической сферах.

На основе вышеприведенного анализа можно сделать вывод, что, во-первых, в целом влияние русского языка на китайский исторически было намного сильнее, чем влияние китайского языка на русский. Это было связано с тем, что исторически Китай был относительно слаб во всех аспектах своей экономики и политики по отношению как к царской России, так и к Советскому Союзу того времени. Во-вторых, по историческим причинам влияние русского языка на китайский не так сильно выражено, как на английский и японский. В то же время интенсивность русского влияния на китайский язык меняется в зависимости от исторических обстоятельств того времени. В-третьих, все иностранные слова на китайском языке в русском языке являются фонетическими преобразованиями и хорошо сохраняются в русском языке. Иная ситуация наблюдается в китайском языке, где также существует большое количество фонологически преобразованных слов, но эти лексемы плохо сохранились в китайском языке, например: «布拉吉 (зн. платье)», «维德罗 (зн. ведро)» и «马神 (зн. швейная машина)». В отличие от этого, иностранные слова в русском языке, подвергшиеся лексической трансформации, в основном сохранились в китайском языке, напр. «红军 (зн. Красная армия)», «歼击机 (зн. истребитель)», «强击机 (зн. штурмовик)», «自动步枪 (зн. автоматическая винтовка)». Причина этого в том, что китайский и русский языки имеют совершенно разные системы письма, и русский язык гораздо более восприимчив к фонетически преобразованным иностранным словам, чем китайский, в то время как китайский компенсирует это, преобразуя слова в соответствии с их значением для лучшего использования носителями китайского языка. Однако с повышением уровня образования растет и принятие фонетически преобразованных иностранных слов в китайском языке. Это способствует повышению уровня общения между китайцами и русскими в будущем.

В перспективе влияние китайского языка на русский будет представлять собой особую ситуацию, то есть китайские слова сначала будут трансформироваться в английские слова или, по крайней мере, слова, написанные латинским алфавитом, которые затем будут трансформироваться в русский запас слов и, наконец, станут русскими словами. Поскольку русский язык долгое время находился под влиянием европейских иностранных слов, он имеет относительно зрелый способ трансформации, так что трансформация английских слов более приемлема для русского языка, чем прямая трансформация китайской лексики. Слова, напрямую переведенные с китайского языка, трудно сохранить в русском языке, если только они не имеют особого и уникального значения.

В китайском языке ситуация иная, поскольку с конца XIX века китайская лексика контактировала с иностранными словами из европейских стран и знакомилась с ними, и этот процесс не прерывался в китайском языке, который постепенно выработал собственный уникальный способ преобразования лексики индоевропейских языков. В этом случае русские слова могут быть легче введены в китайский язык.

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. Коммерческая пресса, 2016.
2. 史有为. 汉语外来词. 商务印书馆, 2000. *Ши Ю.* Заимствования на китайском языке. 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*. Москва, 2006.
7. Егорова Т. *Словарь иностранных слов современного русского языка. 100 000 слов и выражений.* Москва: Litres, 2019.
8. Козырев В.А, Черняк В.Д. Свое и чужое: заимствованное слово в современной речи. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2007; № 3.
9. Крысин Л. *Слово в современных текстах и словарях*. Москва: Litres, 2017.

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. Kommercheskaya pressa, 2016.
2. 史有为. 汉语外来词. 商务印书馆, 2000. *Shi Yu.* Zaimstvovaniya na kitajskom yazyke. 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*. Moskva, 2006.
7. Egorova T. *Slovar' inostrannyh slov sovremennogo russkogo yazyka. 100 000 slov i vyrazhenij.* Moskva: Litres, 2019.
8. Kozyrev V.A, Chernyak V.D. Svoe i chuzhoe: zaimstvovannoe slovo v sovremennoj rechi. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2007; № 3.
9. Krysin L. *Slovo v sovremennyh tekstah i slovaryah*. Moskva: Litres, 2017.

Статья поступила в редакцию 21.02.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-385-387

Sultanova Z.A., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: zilya_sultanova_96@mail.ru*

EMOTIVITY AS A LINGUISTIC CATEGORY. This article discusses the term “emotivity” as a linguistic category: its functions, essence. A classification of emotions by A. Vezhbitskaya is given. At the beginning of the article, he emphasizes how important it is to separate such concepts as “emotionality” and “emotivity”. Ways of verbalization of emotions by means of different language tools are given. The essence of emotivity is considered in the works of various linguists, such as: A. Vezhbitskaya, I.V. Arnold, V.I. Shakhovsky, Yu.D. Apresyan. The prototypical model of A. Wierzbitskaya is described, which presented descriptions that are prototypes of behavior or a scenario in which the order of representation of thoughts, desires and feelings is presented. The concept of “emo-seme” was revealed, which is “a specific type of semes, correlated with the emotions of the speaker and presented in the semantics of the word as a combination of the semantic feature “emotion” and seme concretizers “love”, “contempt”, “humiliation”, etc.

Key words: **emotivity, subject, prototype, lexeme, emotional component, emotional and semantic dominant**

З.А. Султанова, *аспирант, Уфимский университет науки и технологии, г. Уфа, E-mail: zilya_sultanova_96@mail.ru*

ЭМОТИВНОСТЬ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В данной статье рассматривается термин «эмотивность» в роли лингвистической категории, его функции, сущность. Приводится классификация эмоций А. Вежбицкой. Автор уделяет внимание смысловому разграничению таких понятий, как «эмоциональность» и «эмотивность». Рассматриваются методы выражения эмоции в контексте использования разных средств. Изучается сущность и трактовка эмотивности в трудах и исследованиях следующих языковедов: А. Вежбицкой, И.В. Арнольд, В.И. Шаховского, Ю.Д. Апресяна. Рассматривается прототипическая модель А. Вежбицкой, которая представила описания, являющиеся прообразами поведения или сценария. Было раскрыто понятие эмосемы, которое представляет собой особый тип семантических признаков, основанных на эмоциях адресанта и представляющих собой комплекс семантического признака “эмоция” и семных конкретизаторов “любовь”, “презрение”, “унижение” и др.

Ключевые слова: **эмотивность, субъект, прототип, лексема, эмоциональный компонент, эмоционально-смысловая доминанта**

Эмоции представляют собой особую форму отражения действительности. Специфичность их вызвана тем, что в процессе выражения эмоций человек выступает сразу в двух ролях: он является и объектом, и субъектом познания.

Всю сознательную жизнь человек испытывает эмоции, и поэтому они являются не только трансляторами того или иного состояния, но и выражают опыт человека, отношение к тем или иным явлениям, мировоззрение, иерархию ценностей и другие аспекты его личности.

Говоря об эмоциях, мы вспоминаем практически сразу все, что связано с психологией, однако сформировавшаяся относительно недавно философия антропоцентризма позволяет нам сделать утверждение, что эмоции изучаются не только в психологии, но и в языкознании. XXI век – тот самый период, когда лингвистов интересует человек, например, то, как ментальность проявляется в языке, то, как иерархия ценностей отражается в загадках, пословицах и иных текстах. В связи с этим возникло немало смежных с лингвистикой дисциплин.

Ассоциация с психологией неслучайна, так как на данный момент все еще ведутся локальные споры относительно того, уместно ли в лингвистике изучать эмоции. Мы полагаем, что вопрос в определенной степени не закрыт, что обусловлено сложностью явления в контексте изучения лингвистики. Изучая то, как выражаются эмоции в разных текстах, довольно сложно придерживаться золотой середины и не уйти в психологию.

Даже несмотря на то, что эмоции становятся объектом изучения лингвистики, нельзя забывать о том, что они все же являются феноменом психологии, соответственно, необходимо рассмотреть взгляд психологов на сущность эмоции.

Причиной и основой действия деятельности людей являются эмоции. Эмоции как оказывают влияние на говорящего, так и воспринимаются им, получают определенную оценку и трактовку.

Существует такая дисциплина, как лингвистика эмоций, которая представляет собой смесь психологии и традиционной лингвистики, то есть вышеописанная дисциплина относится в равной степени и к психологии, и к традиционной лингвистике.

Актуальность работы обоснована перечисленными выше фактами и тем, что лингвистика эмоций уже не один десяток лет становится объектом изучения многих языковедов (И.В. Арнольд, В.И. Шаховского, Ю.С. Степанова, Л.Г. Бабенко). Однако, несмотря на наличие внушительного количества работ, нужно отметить, что в современной науке отсутствует согласие относительно того, как репрезентируются эмоции через язык.

Целью исследования является раскрытие специфики эмотивности в лингвистике.

Данная цель требует решения следующих задач:

– разграничить понятия «эмоциональность» и «эмотивность»;
– рассмотреть вопрос вербализации эмоции в лингвистике;
– изучить классификацию эмоций;
– раскрыть виды эмотивов;
– сделать выводы по итогам исследования.

Научная новизна статьи состоит в постановке самой проблемы и заключается в том, что в представленном исследовании рассматриваются теоретические аспекты презентации эмотивности в лингвистике. Исследуются классификации, виды эмоции с позиции языка, и дается видение автора.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что ее итоги могут внести вклад в дальнейшее изучение эмотивности.

В связи с вышеописанной проблемой возникает необходимость в разграничении таких понятий, как «эмоциональность» и «эмотивность», которые являют-

ся далеко не тождественными. Первое понятие относится к психологии, второе исследуется в языкознании. В данном контексте изучается специфика языковых средств, которые применяются в том случае, если человек выражает эмоции посредством лингвистических средств, в тот момент, когда он находится в процессе общения.

Как и любое другое явление, эмотивность преследует свои цели. Как ни парадоксально, эмотивность пытается вызвать определенные эмоции у адресата.

Эмоции могут быть выражены в языке как посредством лексики, так и с помощью невербальных средств. Интересно, что и в первом, и во втором случае эмоции получают лексическое облачение: только если в первом случае текст конкретно говорит о том, что человек испытывает, то во втором лексика передает лишь то, как человек невербально отреагировал на ту или иную эмоцию или эмоциональное состояние: почесал лоб, отвернулся, опустил глаза, захлопнул дверь и так далее.

Вопрос вербализации эмоций стоит довольно остро, поэтому лингвисты и языковеды постоянно обращаются к ним, как к объектам исследования, пытаясь понять, посредством каких инструментов чаще всего выражаются эмоции в языке. Немалый интерес представляет так же то, как, каким образом эти эмоции оказывают воздействие на читателя и слушателя, возникает необходимость определения алгоритма их воздействия. Также важно понимать, какие средства нужно использовать для того, чтобы эмоции, передаваемые автором, были правильно поняты читателем.

Для детального изучения вопроса интерпретации следует рассмотреть специфику интерпретации эмоций в разных языках, желательно в разноструктурных.

Например, такого подхода придерживалась А. Вежбицкая. Она рассмотрела, как интерпретируются наименования эмоций в различных языках. На основе итогов исследования была создана модель, сутью которой является применение универсальных семантических примитивов. Такие примитивы являются дефинициями, которые одинаково легко могут быть поняты представителями самых разных национальностей. Любой человек понимает значение на уровне интуиции. В своем исследовании А. Вежбицкая также отмечает, что при описании языков необходимо разделять такие понятия, как врожденные и универсальные явления. Под первыми следует понимать такие понятия, которые не относятся к познанию мира, не являются его продуктом. Универсальные же являются итогом формирования картины мира.

Отдельным аспектом является вопрос классификации эмоций. В принципе классификация любого явления, в частности в лингвистике, вызывает множественность мнений и полемику, что обосновано разными точками зрения, методами исследования.

Например, А. Вежбицкая предлагает разделение на классы, которое зависит от того, с чем связаны эмоции, кто является их получателем. Основываясь на этой концепции, она выделила 5 классов эмоций.

Интересно, что она рассматривает отдельно эмоции, которые связаны с вещами, и отдельно эмоции, связанные с людьми, также отдельным классом предстают эмоции, связанные с оценкой человеком самого себя. Соответственно, отсюда следует вывод, что эмоции по отношению к событиям и людям могут выражаться по-разному и иметь разную силу. Данная классификация выглядит следующим образом:

1) эмоции, связанные с «негативными вещами», – под «вещами» подразумеваются негативные события, возникающие в жизни людей (пожар, смерть близкого человека, увольнение, расставание с любимым человеком и т. д. Естественно, такие эмоции являются исключительно негативными);

2) эмоции, связанные с «хорошими вещами», – благоприятные, позитивные события (рождение ребенка, получение диплома, выплата премии, свадьба, номинация на престижную премию и т. д.). Здесь нужно отметить, что события зависят от типа личности. Следует отмечать те события, которые являются значимыми в жизни человека и несут положительные эмоции;

3) эмоции, связанные с людьми, совершившими плохие поступки и вызывающими негативную реакцию (данная группа представляет собой оценку окружения, которая безусловно вызывает определенные эмоции). Причем, не столько важно, имел этот поступок отношение к адресанту или нет, то есть негативный поступок необязательно касается личного пространства человека, но тем не менее задевает его эмоциональную сферу (эмоция по отношению к человеку, который выбросил котенка, выкинул мусор из окна автомобиля, не уступил место в автобусе);

4) эмоции, связанные с размышлениями о самом себе. Данный тип эмоции основывается на том, как человек оценивает самого себя. Ключевую роль играет то, какая у него самооценка. Человек может относиться к себе самокритично, тогда это будет отрицательная эмоция. Если человек адекватно оценивает свои положительные стороны, не зацикливается на отрицательных, он получает положительные эмоции. Такие эмоции могут быть как положительными, так и отрицательными, в зависимости от уровня самооценки человека;

5) эмоции, связанные с отношением к другим людям, – данные эмоции тоже в некоторой степени затрагивают поступки людей, так как отношение к людям у нас формируется чаще всего на основе эмоций [1, с. 241]. Причем в отличие от пункта, указанного выше, речь идет, скорее, о том, насколько разнится эталон человека у людей. Например, если мировоззрения двух людей в корне отличаются, у одного из них такая ситуация может вызвать негативные эмоции. Возможно и обратное. Однако отношение к человеку, безусловно, складывается из анализа его поступков, в связи с этим мы считаем, что данный пункт вызывает много вопросов.

А. Вежбицкая также нередко выбирала объектом своей работы категорию эмотивности. Главная заслуга языковеда в контексте исследования эмотивности состоит в том, что она представила в своих трудах прототипы, иначе их можно назвать сценариями, которые дают понять, в какой очередности у личности возникают эмоций, желания и чувства.

Рассмотрим специфику выражения эмотивности посредством лексических единиц. Важно отметить, что главное преимущество лексических единиц заключается в том, что они обладают эмоциональным тоном, который имеет свой лимит, возможно, ввиду того, что есть ограничения и у эмоциональной формы лексемы.

Известен факт, что одним из элементов лексемы выступают эмоциональные тембры. Однако в процессе коммуникации наиболее эффективно эмоции передаются через разные оттенки тона, которые определяет некий символ.

В контексте изучения проблемы интересно обратиться к мнению известного лингвиста И.В. Арнольд, который обращает внимание на то, что если лексема выступает репрезентатором эмоционального состояния, в ней в обязательном порядке должен содержаться эмоциональный компонент.

Лексемы, обозначающие эмоциональные состояния, можно разделить на две группы: эмоции и чувства. Первые по своей длительности захватывают весьма короткий временной промежуток. Эмоция – то, что внезапно вспыхивает и так же быстро гаснет. Чувства же характеризуются значительно долгой жизнедеятельностью: для того чтобы они появились, также необходимо определенное время. К первой группе эмоций можно отнести такие лексемы, как радость, огорчение, удовольствие, тревога, гнев, удивление, негодование. Выражать чувства могут следующие слова: любовь, ненависть, неприязнь, уважение и т.п. [2, с. 80].

Интересно мнение В.П. Белянина, который утверждает, что под эмоционально-смысловой доминантой подразумеваются некие когнитивные и эмотивные идеалы, характеризующие определенного человека. Данные эталоны являются психической базой и, соответственно, причиной появления, формирования переносного значения и выражения картины мира посредством языковых символов в тексте [3, с. 57]. Таким образом, эти эталоны являются основой возникновения метафор.

В своих исследованиях отечественный лингвист В.И. Шаховский отмечал, что эмотивность выступает в роли семантического компонента слова в языке. В данном компоненте объективируются самые маленькие ее смыслы и значения, которые называют эмотивными семами. Эмотивность принимает активное участие в выражении эмоций в значении лексемы.

А. Вежбицкая в своем исследовании уделяет основное внимание эмоциональным концептам, под которыми подразумевает основные эмоции, сопровождающие человека, например, злость и радость. Представленные эмоции транслируются через такие понятия, как ‘хороший’, ‘плохой’ [4, с. 67].

Следовательно, эмотивная семантика может фигурировать в денотативном макрокомпоненте значения и являться элементом семантики слова.

Из этого следует вывод, что эмотивное значение соответствует самой семантике лексемы.

И.Е. Герасименко в контекст изучения эмотивности ссылается на коннотацию, интерпретируемую как значение, представляющее собой сгусток информации, который имеет отношению не только к значению лексем, но и к ассоциациям, которые они вызывают [5, с. 30].

Эмотивность, как и любое другое явление, подразумевает деление на виды.

Значительный вклад в выделение видов эмотивов, как это уже было отмечено выше, внес В.И.Шаховский. Ученый отметил следующие разновидности:

– собственно эмотивность;

– эмотивность, которая выражает значение слова, т. е. испытываемая эмоция уже заключена в семантике слова;

– контекстуальная эмотивность.

Отдельно следует отметить такой термин, как «эмосема», который своим появлением обязан В.И. Шаховскому. Ученый, введя данный термин, пояснил, что он обозначает. Эмосема включает в себя определенные характеристики значений, которые зависят от эмоции, которую испытывает адресант. Эмосема является элементом семантики слова и в ее содержании представляет собой союз семантического признака «эмоции» и конкретизаторов значений, таких как «любовь», «презрение», «унижение», «тоска», «зависть» [6, с. 29]. Список конкретизаторов является открытым, дополняемым. В данном списке могут быть перечислены все возможные лексемы, которые соответствуют семантическому признаку.

Следует видеть четкую разницу между словами, которые мы используем для номинации эмоций, и слова, которые также их номинируют, но при этом содержат и ассоциативный компонент вместе с реакциями, которые вызывает значение эмотива. Данную позицию поддерживает лингвист Ирина Владимировна Арнольд, которая внесла существенный вклад в развитие психолингвистики.

И.В. Арнольд делает акцент на том, что если изучать представленную проблему в контексте языкознания, речь будет идти о двух группах, которые в корне отличаются друг от друга, что вызвано тем, что есть существенное различие между элементами, которые входят в лексическую семантику, семантическую

структуру и синтаксические связи. Наблюдается очевидная зависимость степени выражения эмоции словом от денотативного значения, которое не стирается, а синтаксические связи обязательны.

На основании проведенного исследования мы констатируем следующее:

– эмотивность входит в структуру лексического значения слова и представляет собой специфическую и, несмотря на многолетнюю историю, до конца не изученную категорию лингвистики;

– существуют определенные расхождения в точках зрения относительно отдельных аспектов психолингвистики;

– отдельные пункты классификаций эмоций остаются недостаточно раскрытыми.

Сделанные в представленном исследовании выводы позволяют констатировать факт необходимости дальнейших, более детальных исследований, связанных с категорией эмотивности. Поставленные задачи были решены в полном объеме.

В перспективе планируется продолжить изучение специфики эмоций, сделав акцент на их классификации, так как исследование показало, что данная проблема является довольно интересной и неоднозначной.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Идеи и методы современной структурной лингвистики*. Москва: Наука, 2001.
2. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*: учебник для вузов. Москва: Флинта – Наука, 2002.
3. Белянин В.П. *Основы психолингвистической диагностики: Модели мира в литературе*. Москва: Тривола, 2000.
4. Вежбицкая А. *Толкование эмоциональных концептов: Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1996.
5. Герасименко И.Е. *Коннотативная семантика единиц в аспекте гендерной лингвистики*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2009.
6. Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность. *Коммуникативные аспекты значения*. Волгоград: Волгоградский педагогический институт, 1990.

References

1. Apresyan Yu.D. *Idei i metody sovremennoj strukturnoj lingvistiki*. Moskva: Nauka, 2001.
2. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Flinta – Nauka, 2002.
3. Belyanin V.P. *Osnovy psiholingvisticheskoj diagnostiki: Modeli mira v literature*. Moskva: Trivola, 2000.
4. Vezhbickaya A. *Tolkovanie `emocional'nyh konceptov: Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moskva: Russkie slovari, 1996.
5. Gerasimenko I.E. *Konnotativnaya semantika edinic v aspekte gendernoj lingvistiki*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
6. Shahovskij V.I. `Emotivnaya semantika slova kak kommunikativnaya suschnost'. *Kommunikativnye aspekty znacheniya*. Volgograd: Volgogradskij pedagogicheskij institut, 1990.

Статья поступила в редакцию 31.01.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-387-389

Piao Huimin, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: gmdw123@hotmail.com*

THE IMAGE OF AN ACTOR IN CHEKHOV'S EARLY WORK. The article examines the image of an actor in Chekhov's early work. A.P. Chekhov, the creator of a new drama, already in his early work had his own understanding of the role and image of the actor. In this regard, the author analyzes the image of various actors present in the early work of the writer, as well as characterizes their distinctive features. It is emphasized that the theme of theater, depicted in Chekhov's works, is connected with the historical context of that time. A.P. Chekhov in his early works, as well as in his later works, rather wittily presents his views on dramatic art, but at the same time, none of his characters expresses the writer's personal position, as he never does. The author notes that throughout his work, Chekhov remained a playwright. In other words, A.P. Chekhov, even while writing short stories and novels, kept "the soul of a playwright," so the main essence of all his humorous stories is dramatic. In conclusion, the author concluded that Chekhov showed group portraits of theater people and revealed little-known aspects of theater life in the nineteenth century.

Key words: **Chekhov, Russian literature of 19th century, early period, theater, actor**

Хуэйминь Пяо, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: gmdw123@hotmail.com*

ОБРАЗ АКТЕРА В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА

В рамках данной статьи рассматривается образ актера в раннем творчестве Чехова. А.П. Чехов, создатель новой драматургии, уже в раннем творчестве по-своему осмыслял роль и образ актера. В связи с этим автором данного исследования проводится анализ образа различных актеров, присутствующих в раннем творчестве писателя, а также дается характеристика их отличительных особенностей. Подчеркивается, что тема театра, изображенная в произведениях Чехова, связана с историческим контекстом того времени. А.П. Чехов в раннем творчестве, как и в последующих своих произведениях, довольно остроумно излагает взгляды на драматическое искусство, но при этом ни один из его персонажей не выражает личную позицию писателя, поскольку он никогда этого не делает. Отмечено, что на протяжении всего своего творчества А.П. Чехов оставался драматургом. Иными словами, А.П. Чехов даже во время написания рассказов и повестей хранил в себе «душу драматурга», поэтому основная сущность всех его юмористических рассказов – драматичность. В завершении автор пришел к выводу, что Чехов показал групповые портреты людей театра и раскрыл малоизвестные стороны театральной жизни в XIX века.

Ключевые слова: **Чехов, русская литература XIX века, ранний период, театр, актер**

Актуальность исследования состоит в том, что в настоящее время существует много трудов, посвященных анализу отдельных персонажей исслдователями, которые занимаются искусством в рассказах и пьесах Чехова, однако трудов, посвященных изучению образа актера как центральной и конкретной темы до настоящего времени исследовано не было.

Цель исследования – определить, какими именно характеристиками чеховского времени обладали герои рассказы «Бумажник», «Средство от запоя» и «После бенефиса».

Задачи исследования: 1) провести анализ образа различных актеров раннего этапа творчества писателя, 2) дать характеристику особенностей персонажей в рамках исследуемой темы.

Научная новизна характеризуется малоизученностью таких рассказов писателя, как «Бумажник», «Средство от запоя» и «После бенефиса», поэтому они впервые поставлены нами в центр внимания в проводимом исследовании.

Практическая значимость исследования заключается в возможности дальнейшего изучения данной темы в зрелом периоде творчества писателя.

Близкое знакомство Чехова с жизнью театра и артистами началось лишь с осени 1887 года, когда в театре Корша приступили к репетициям его пьесы «Иванов».

В зрелый период творчества Чехов написал лишь одно произведение, «Чайку», в котором изображены актрисы Нина Заречная и Аркадина, и только в двух произведениях этого периода персонажи немного говорят о театре («Скучная история» и «Душечка»).

А в ранний период творчества Чехов создал 15 произведений на тему театра. И почти все они – юмористические и развлекательные рассказы. Исключением можно считать лишь рассказ «Калхас» и его переделку в драматический этюд «Лебединая песня». Конечно, в рамках одной статьи невозможно рассмотреть все темы, мотивы и образы героев этих рассказов.

Обращение Антоши Чехонте к театральному быту и образам актеров вполне объяснимо тем, что они были достаточно экзотичны для читателей развлекательных изданий (и не только для них), и театральная жизнь была благодатной почвой для извлечения комических эффектов, создания неординарных ситуаций и изображения экстравагантных личностей.

В 1880-х годах Чехов нередко критиковал современный театр и актеров. Он писал И.Л. Леонтьеву (Щеглову) 7 ноября 1888 г.: «Современный театр – это сыпь, дурная болезнь городов. Надо гнать эту болезнь метлой, но любить ее – это нездорово. Вы станете спорить со мной и говорить старую фразу: театр школа, он воспитывает и проч. А я Вам на это скажу то, что вижу: теперешний театр не выше толпы, а, наоборот, жизнь толпы выше и умнее театра; значит, он не школа, а что-то другое...» [1]. Не менее резко Чехов отозвался о театре и немного позднее: «Вы хотите спорить со мной о театре. Сделайте Ваше одолжение, но Вам не переспорить моей нелюбви к эшафотам, где каз-

нят драматургов. Современный театр – это мир бестолочи, Карповых, тупости и пустозвонства» [1].

А ранее, незадолго до издания первого сборника своих рассказов «Сказки Мельпомены», в котором все произведения посвящены теме театра, в статье «Тема театра в сборнике Чехова “Сказки Мельпомены”» мы подробно анализировали всех театральных деятелей и пришли к такому выводу: в сборнике «нет глубокого погружения в театральный быт, не отражена его специфика. Чеховские актеры нередко пьют, скандалят и даже дерутся, бывают грубы, а то и жестоки, воображают себя чуть ли не выдающимися деятелями искусства, совершают экстравагантные поступки. Но несомненно, что сборник написан в духе Чехонте: живо, легко, нередко с комизмом, очевидна установка автора на занимательность» [2].

Начинаем с рассказа «После бенефиса» (1885). В рассказе трагик Унылов и «благородный отец» Тигров отмечают бенефис Унылова, за который он смог выручить большую сумму денег. Трагик строит планы, на что потратить эти деньги: «сестре послать 25... Бедная женщина уж три года просит прислать что-нибудь. Обязательно пошлю! <…> Куплю тебе новую шапку, а то в этой ты на чёрта похож... Совестно с тобой по улице ходить …» [3]. И мы видим, что он думает не только о себе, но и о других людях, которым надо помочь.

Тигров ему советует: «В баню сходи, с мылом помойся» [там же]. Из этой фразы становится понятным, что эти актеры настолько бедны, что не всегда могут в бане помыться нормально, с мылом.

«Благородный отец» также говорит трагику: «Купи, Васечка, револьвер для “Блуждающих огней”. Наш не стреляет». Он соглашается: «Да, правда. Антрепренер, подлец, ни за что не купит. Бутафории знать не хочет, антихрист этакий. Ну, стало быть, шесть–семь рублей на револьвер» [там же]. Бедные актеры заботятся и о театре, за свои деньги они планируют купить необходимое для спектаклей, поскольку жадный антрепренер этого делать не желает.

Унылов, как сотрудник в одном театре, не раз не сожалел Тигрова, а трижды отговаривал его вернуться в Елец на похороны. Его цель только заключается в том, чтобы Тигров сопровождал его продолжить празднование бенефиса. Самое главное для него, это развлечение. Отговаривая Тигрова, он восклицает: «Наплюй на дядьку! Пусть бедный Йорик остается без наследников!» [3]

Упоминание шекспировского текста неслучайно, происходит сходное событие: Гамлет потерял отца, Тигров потерял дядю. Чехов выбрал «бедный Йорик» как параллель дяди актера. Йорик и дядя – персонажи, которые никогда не появляются на сцене и фактически умерли до начала действия спектакля. Их смерти символизирует предательство прошлого и безразличие человечества. Конечно, трагик прозвучал эту фразу не потому, что понимает смысл шекспировской трагедии, а только потому, что эта линия была ему знакома.

Отметим и еще один фрагмент рассказа: «Благородный отец» обращается к трагику: «Васечка, не говори нашим, что я уехал, <…> Наш подлец бунт поднимет, ежели узнает, что я уехал не сказавшись. Пусть думают, что я в запое» [3]. Из его слов мы можем заключить, что уехать на похороны дяди, заранее не предупредив, это непростительно, а уйти в запой – это простительно. Таковы театральные нравы.

Унылов пошел на вокзал с Тигровым провожать его на похороны родственника, но на вокзале они загуляли, пили: «За искусство!» – и в итоге пропили все деньги, вырученные за бенефис. Этим закончились все их благие намерения.

Актеры (особенно мужчины) в произведениях Чехова всегда связаны с алкоголем, они могут не пойти на похороны близкого человека из-за пьянства или вызвать непонимание, потому что хотят рюмку водки (к примеру, в рассказе «Комик» юмор рождается от контраста между ожиданиями актрисы (любовь, замужество) и реальностью: комик пришел просить у нее рюмку водки, чтобы похмелиться).

Следующее произведение, которое мы собираемся рассмотреть, также имеет какое-то отношение к алкоголю, но здесь происходит нечто гораздо более серьезное и страшное – убийство.

Рассказ «Бумажник» был опубликован автором в журнале «Будильник» в 1885 г. под псевдонимом «Брат моего брата». Судьба этого рассказа не так проста: через 14 лет Чехов еще раз о нем говорит в письме, считая, что рассказ «Бумажник» принадлежит к числу рассказов, которые «не войдут в полное собрание и должны быть разобраны». Посмотрим, в чем речь идет.

Эта короткая история о трех актерах, которые убивают друг друга из-за неожиданных денег. Случайно три бродячих актера обнаружили на железной дороге бумажник, полный денег. Они были в восторге, когда узнали, что каждый из них получит почти по 5 500 рублей, что для таких актеров, как они, является значительной суммой.

Балабайкин, актер, которому надоело постоянно представить пейзанов, сказал, что он «за искусство рад». Посмотрим, за что он рад. Он хотел поехать в столицу, чтобы купить разную одежду для выступлений. Он сказал: «Не хочу пейзанов играть, перейду на амплуа фатов да хлыщей. Куплю цилиндр и шапокляк. Для фатов серый цилиндр» [4]. Видимо, отсутствие сценического костюма настолько ограничивало разнообразие ролей, которые он мог сыграть, что, когда он получил непредвиденные деньги, его первой мыслью было купить одежду для определенного амплуа.

Фамилия «Балабайкин» напоминает нам диалектный глагол «балабонить», который имеет значение пустословить или болтать, мы заметили, что он два раза говорил слово «искусство», первый раз: «Я за искусство рад...», второй: «... интересы искусства, полагаю, прежде всего» [4]. Получилось, что его слова вовсе не пустяки, а наоборот – носят некий высокий характер. Но так важно ли искусство для него?

Мы не могли не обнаружить общность между ним и другим героем Чехова – комиком провинциального театра в рассказе «Месть». Ведь у комика звучат похожие красивые слова: «Но, подумайте, как приятно жертвовать для искусства!» [5]. А на самом деле он обдумывает высокие слова только для того, чтобы выпросить у актрисы халат для вечернего представления. И что касается Балабайкина, то цель его высоких слов заключается в том, чтобы найти себе предлог купить одежду и убить молодого коллегу из-за денег.

Старшие актеры Балабайкин и Смирнов отправили jeune premier Попова купить «водки бутылку, фунт колбасы, два хлеба и сельдь», этим объясняется бедственное экономическое положение бродячих актеров в конце 19 века. «Видишь, за курганом белеет церковь?» [4] – иронично, что герои решили убивать друг друга недалеко от церкви, фоном к убийствам становится высоконравственное учение Христа.

С уходом Попова трое логически разделились на две стороны по их собственным интересам, обе стороны сошлись во мнении, что преступление является необходимым методом решения проблемы.

Мотив актера Попова выглядит наиболее актуальным и конкретным для театрального искусства: «Махну теперь в родную Кострому, соберу труппу и выстрою там свой театр» [4].

Нам надо знать, что Чехов положительно относится к строительству театров в городах. В воспоминаниях о писателе журналист-писатель М.К. Первухин вспоминает, что в 1900 г. в Ялте сгорел городской театр, после этого случая в городе долгое время не строились новые театры, Чехов слышал об этом и комментирует: «Хоть плохой театр был, хоть не бог знает, какие труппы играли, а все же – без театра, как без близкого человека. Пустота какая-то в жизни образовалась! Белое место!» [6]. Авто, не только как известный писатель, а и житель Ялты, искренне сожалеет об исчезновении провинциального театра и думает, что театр есть необходимая часть жизни города.

Только Попов убивает ради искусства, но при этом он не забывает и о себе: «Они деньги на пустяки изведут, а я бы пользу отечеству принес и себя бы обессмертил…» [4]. Попову стало понять, что пяти тысяч рублей далеко не достаточно, чтобы построить театр, «какого не знала еще Россия», что эти деньги будут пустой тратой для двух бездарных актеров.

Смирнов думает по себе, что «Мак-Магон, сказал, что цель оправдывает средства, а Мак-Магон был великий человек» [там же], на самом деле фразу говорит не Мак-Магон (французский военачальник), а иезуит Маккиавели, эти нелепые слова появились после переработку над текстом, лозунг иезуитов стал поводом для убийства, что, несомненно, усиливает комический эффект рассказа.

Остальные об искусстве как причине убийства ничего не говорят: «Мы люди семейные, положительные» [там же], они убивают якобы ради него самого: «… эти деньги сгубят его… Он или пропьет их, или же пустится в аферу и свернет себе шею. Он так молод, что ему рано еще иметь свои деньги. … Если мы в самом деле убьем его, то он сам же будет благодарить нас, милый ты мой, дорогой…» [4].

Главное – в их душах парадоксально сочетаются чувствительность и даже сентиментальность со способностью к убийству. Чехов это подчеркнул при переработке рассказа к публикации в своем собрании сочинений – он включил много ласковых слов, не вяжущихся с убийством товарища в конце рассказа. «Не так я за себя рад, – сказал Балабайкин, – как за вас, голубчики мои милые. Не будете вы теперь голодать да босиком ходить. Я за искусство рад…» [4]. Он говорит искренне, радуется за других, а потом убивает их.

Слова о бездарности кажутся нарочитыми и ненужными перед планом убийства: «Смирнов и Балабайкин – какие это актеры? Это бездарности, свиньи в ермолке, тупицы...», «он бездарен и глуп, как эта шпала» [4], но интересно то, что актеры всегда лицемерно хвалят, прежде чем оскорблять: «Наш друг Попов славный малый <...> люблю я его, глубоко ценю за талант, влюблен в него, но...» [4], «Это такой славный, честный... Хотя...» [4].

Писатель в финале читает нам мораль: «когда актеры со слезами на глазах говорят о своих дорогих товарищах, о дружбе и взаимной «солидарности», когда они обнимают и целуют вас, то не очень увлекайтесь» [4]. Авторская ирония: «Но добродетель всегда торжествует, а порок наказывается», – это ирония, так как убийство двух человек никак нельзя назвать добродетелью.

Конечно, «Бумажник» – чисто юмористический рассказ, сюжетная линия строится непосредственно на лицемерии, типичном для актера, и тон истории явно беззаботный и юмористический, а не трагичный. На основании данного рассказа читатель не должен судить об актерах и их нравах, персонажи произведения необязательно должны были быть именно актерами, то же самое могли совершить представители любой другой профессии.

Такой контраст между человеческой сущностью и внешностью также можем обнаружить в других рассказах, например, в рассказе «Трагик», герой которого представляется собой бесчеловечный образ, кто за деньги превратил героиню в свою пленницу. Трагик Феногенов здесь считается чисто отрицательным персонажем в произведении писателя по театральной теме.

В рассказе «Бумажник» актеры убивают друг друга рядом с бутылкой. Нельзя отрицать, что без водки сюжет этого рассказа не может развиваться в разумном русле. Алкоголь, несомненно, является незаменимым фактором.

Мы уже говорили, что пьянство можем рассматривать как одну из наиболее заметных черт в работах писателя по теме театра. На самом деле сам Чехов тоже имеет довольно явную связь с алкоголем, в письме приятелю он пишет: «Вино и музыка всегда для меня были отличнейшим штопором. Когда где-нибудь в дороге в моей душе или в голове сидела пробка, для меня было достаточно выпить стаканчик вина, чтобы я почувствовал у себя крылья и отсутствие пробки» [1]. Более того, все читатели и любители писателя во всем мире знают, что перед смертью он попросил стакан шампанского.

На этот раз запой становится темой всего рассказа, и впервые мы видим произведение, в которой человек настолько пьян, что не может протрезветь за два месяца. В рассказе «Средство от запоя» 1885 г. рассказывается история известного комика Фениксов-Дикобразов 2-го, который приехал на спектакли провинциального театра, перед началом сезона он выпил и не мог играть на сцене, однако новость о его приезде уже широко распространена, и афиши были расклеены. Антрепренер Почечуев, узнав об этом, был полон ярости и ничего не мог сделать. В таком критическом моменте появился парикмахер Федор Гребешков, он прекрасно справляется с запоем. Название рассказа делает нас задуматься, что это за метод?

Трудно не заметить, что фамилии трех героев необыкновенные: Фениксов-Дикобразов (два типа животные, легендарная птица и зверь в лесу), Почечуй (то есть геморрой, название болезни) и Гребешков (от слова гребень или гребешок). Посмотрим, как эти фамилии совпадают с их характерами.

В начале рассказа показано, как вульгарная масса провинциального города гоняется за знаменитостями. Даже если всем известно, что он пересядет в первоклассный вагон на конечной остановке, даже если в холодную погоду комик наденет неподходящую одежду, люди все еще стремились познакомиться с ним. Сразу видны слепое поклонение и лесть народа знаменитостям. Между тем летняя крылатка и котиковая шапочка оставляют контраст с его известностью.

Узнав, что комик в запое, Почечуев стал нервничать и кипятиться, Чехов описывает его: «Почечуев трагик и по профессии, и по натуре: сильные выражения, сопровождаемые биением по груди кулаками, ему очень к лицу» [7].

Проклиная комика, антрепренер Почечуев с опытом трагических ролей начинает причитать, декламируя строки: «И как я гнусен, подл и презренен, рабски подставляя голову под удары судьбы! Не достойнее ли раз навсегда покончить с постыдной ролью Макара, на которого все шишки валятся, и пустить себе пулю в лоб? Чего же жду я? Боже, чего я жду?» [там же]

Три вопроса в конце больше похожи на внутренний монолог театрального актера. Мы видели, что работа оказывает определенное влияние на слова и поступки персонажа.

Тот парикмахер, о котором говорят товарищи, – это обычный гражданин, с особым талантом, значит – умением лечить алкоголиков. «Наш парикмахер превосходно от запоя лечит» [7]. Его «лечение» оказывается и популярным в городе.

Изначально парикмахер отказывался от лечения, потому что боялся, что его пытки разозлят знаменитого актера. Основной причиной была бдительность и предубеждение против знаменитостей, он говорит: «Я произведу в нем переворот, а он выздоровеет и в амбицию... «Как ты смел, – скажет, – собака, до моего лица касаться?». Знаем мы этих знаменитых!» [там же].

В процессе чтения мы обнаружили, что так называемая терапия включает в себя как терапию действием, так и медикаментозную терапию, т. е. взбивание и обливание снадобьями.

«Бью не их, а беса», это к характеристике его как «медика», лечащего от запоев. «В полуштоф посыпались селитра, нашатырь, квасцы, глауберова соль, сера, канифоль и другие «специи», продаваемые в москательных лавочках» [7], он насыпал в водку всякую гадость, которую людям пить нельзя и даже опасно для их здоровья, это не медицинский рецепт. Цель заключается в том, чтобы у комика «все внутренности выворотило».

Описания поведения и речи трех персонажей чрезвычайно живы и интересны, особенно антрепренера Почечуева, который в начале пытался уговорить парикмахера, потом умолял его быть мягче и стал сожалеть о том, что позвал ему, и даже решил отменить спектакль. В конце концов, он застонал от страха: «И в кого я несчастным таким уродился! И чего я, окаянный, жду еще от судьбы? Не разумнее ли кончить разом, всадив себе пулю в лоб, и т. д.» [7].

Смешно, что комик чудесным образом выздоровел после недели драконовского лечения, он даже хотел свозить парикмахера в Москву. И Гребешков, как гребень, хорошо почесал пух или шерсть Фениксова-Дикобразова.

Опять-таки проблема безденежья существует в данном рассказе: «…билет первого класса был куплен «для форса» лишь на предпоследней станции, а до тех пор знаменитость ехала в третьем; все видели, что, несмотря на холодное, осеннее время, на знаменитости были только летняя крылатка да ветхая котиковая шапочка» [7]. Известный актер ехал в самом дешевом вагоне третьего класса, чтобы скрывать свою бедность от людей.

Рассказ полон напряжения, короток, но драматичный. В году написания Чехову было 24 года, до этого он уже имел большой медицинский опыт, так что этот метод лечения, быть может, реально работает, быть может, и нет, ведь никто не пробовал и не знает. Но единственное, в чем мы уверены, – это то, что автор высмеивает вредные привычки театральных актеров, которые слишком много пьют.

Тема театра, изображена в произведениях Чехова, связана с тогдашним историческим контекстом и временем. Как и в других произведениях, Чехов остроумно и тайно излагает свои взгляды на драматическое искусство, но несомненно, что ни один персонаж не может полностью выразить позицию писателя, Чехов никогда этого не делает.

На протяжении всего своего творчества Чехов оставался драматургом, мы имеем в виду, что даже во время создания рассказов и повестей он хранил в руках «душу драматурга», сущность всех его юмористических рассказов – драматичность. Вот и почему театральная тема для нас так значительна.

Библиографический список

1. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Письма*: в 12 т. Москва: Наука, 1974–1983.
2. Пяо Х. Тема театра в сборнике Чехова «сказки Мельпомены». *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 4: 152–156.
3. Чехов А.П. После бенефиса: (Сценка). *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т., 1885–1886. Москва: Наука, 1976; Т. 4: 143–147.
4. Чехов А.П. Бумажник. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т., 1884–1885. Москва: Наука, 1975; Т. 3: 443–445.
5. Чехов А.П. Месть Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения:* в 18 т., 1880–1882. Москва: Наука, 1974; Т. 1: 461–466.
6. Первухин М.К. Из воспоминаний о Чехове. *А.П. Чехов в воспоминаниях современников*. Москва: Издательство «Художественная литература», 1986.
7. Чехов А.П. Средство от запоя. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. *Сочинения:* в 18 т., 1885–1886. Москва: Наука, 1976; Т. 4: 175–180.

References

1. Chehov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *Pis'ma*: v 12 t. Moskva: Nauka, 1974-1983.
2. Pyao H. Tema teatra v sbornike Chehova "skazki Mel'pomeny". *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 4: 152-156.
3. Chehov A.P. Posle benefisa: (Scenka). *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t., 1885-1886. Moskva: Nauka, 1976; T. 4: 143-147.
4. Chehov A.P. Bumazhnik. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t., 1884-1885. Moskva: Nauka, 1975; T. 3: 443-445.
5. Chehov A.P. Mest' Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t., 1880-1882. Moskva: Nauka, 1974; T. 1: 461-466.
6. Pervuhin M.K. Iz vospominanij o Chehove. *A.P. Chehov v vospominaniyah sovremennikov*. Moskva: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1986.
7. Chehov A.P. Sredstvo ot zapoya. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. *Sochineniya:* v 18 t., 1885-1886. Moskva: Nauka, 1976; T. 4: 175-180.

Статья поступила в редакцию 07.02.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-389-392

***He F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North China Electric Power University (Baoding, China), E-mail: ya.mewmewsoup@yandex.ru*
***Hao Q.**, student, North China University of Science and Technology (Tangshan, China), E-mail: 2034513088@qq.com*

A STUDY OF THE TRANSLATION OF M.Y. LERMONTOV'S POEM "ANGEL" INTO CHINESE IN THE ASPECT OF VERSIFICATION (BASED ON THE TRANSLATIONS OF QU QIUBAI, YU ZHEN AND GU YUNPU). The poem "Angel" by M.Y. Lermontov has several versions of translations into Chinese. Translations of Qu Qiubai, Yu Zhen and Gu Yunpu were made in different periods. The article is devoted to a current problem of translating Russian traditional syllabic poems into Chinese. The problem has been little studied and requires further research. The article discusses the three translations in the aspect of versification. The poetic form of the original and translations is analyzed. The article formulates four rules for the use of poetic forms when translating "Angel" into Chinese. A new translation of this poem is also presented, where these rules are applied in practice. The study will be of interest to specialists in the field of literary translation.

Key words: **syllabotonic versification, translation of Russian poems into Chinese, Lermontov, "Angel"**

***Ф. Хэ**, канд. фил. наук, ст. преп., Северо-китайский электроэнергетический университет, г. Баодин, E-mail: ya.mewmewsoup@yandex.ru*
***Ц. Хао,** студент, Хуабэйский политехнический университет, г. Таншань, E-mail: 2034513088@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА СТИХОТВОРЕНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «АНГЕЛ» НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК В АСПЕКТЕ СТИХОСЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ЦЮЙ ЦЮБО, ЮЙ ЧЖЭНЯ И ГУ ЮЙНЬПУ)

Стихотворение «Ангел» М.Ю. Лермонтова имеет несколько вариантов переводов на китайский язык. Переводы Цюй Цюбо, Юй Чжэня и Гу Юйньпу сделаны в разные периоды. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме перевода русских традиционных силлабо-тонических стихотворений на китайский язык. Данная проблема малоизучена и требует дальнейших исследований. В данной статье рассматриваются три перевода в аспекте стихосложения. Анализируется стихотворная форма оригинала и переводов. В статье сформулированы четыре правила использования стихотворных форм при переводе «Ангела» на китайский язык. Представлен также новый перевод этого произведения, где данные правила применяются на практике. Данное исследование будет интересно специалистам в области литературного перевода.

Ключевые слова: **силлабо-тоническое стихосложение, перевод русских стихотворений на китайский язык, Лермонтов, «Ангел»**

Данная статья подготовлена при поддержке Фондов для фундаментальных исследований для Центральных университетов "Исследование о рифме М.Ю. Лермонтова" (2021MS111)

Лермонтов является одним из первых русских поэтов, с произведениями которого познакомились китайские читатели. В 1907 г. часть его романа «Герой нашего времени» («Бэла») была переведена на китайский язык (с японского языка) У Тао. Он считается первым переводчиком творчества Лермонтова. В 1909 г. в Пекине было опубликовано стихотворение Лермонтова «Три пальмы», переведенное Ван Аньланем совместно с русским китаеведом В.М. Алексеевым и переложенное Лю Дабэнем классическим китайским стихом. В 1921 г. Цюй Цюбо, живший тогда в Москве, перевел стихотворение Лермонтова «Ангел» и поместил его в своей книге «Впечатления о красной столице» («Чи ду синь ши», Шанхай, 1924).

После того Дай Пэйюнь, Юй Чжэнь и Гу Юйньпу и другие китайские переводчики тоже переводили стихотворения Лермонтова. Цюй Цюбо, Юй Чжэнь и Гу Юйньпу являются переводчиками творчества Лермонтова в начале, середине и в конце XX века. Несмотря на то, что все переводчики в общем точно передают смысл произведения и чувства поэта, они выбирают разные формы стихотворения. Выбор стихотворной формы – очень сложная задача для всех китайских переводчиков русских силлабо-тонических стихов. Вместе с тем проблему формы в переводе поэзии редко исследуют. Новизна работы нашего исследования заключается в том, что русские и китайские переводчики часто обращаются к смысловому аспекту перевода поэзии, а наша работа впервые фокусирует внимание на стихосложении перевода поэзии, анализируя конкретное стихотворение. Актуальность работы состоит в необходимости обращения внимания на форму перевода стихотворений. Цель работы – выяснение возможности сбалансирования русского силлабо-тонического стихосложения и формы китайской новой поэзии в переводе. При этом возникают следующие вопросы: должна ли форма перевода русских стихотворений соответствовать русскому классическому стихосложению, как у самого поэта, или традиционному китайскому стихосложению, которое знакомо китайским читателям, или свободной форме китайской новой поэзии, которая начала складываться в XX веке? Возможно ли при переводе сбалансировать русское стихосложение с традиционной китайской поэтической формой и свободной новой?

В данной статье решаются следующие задачи:

1) проанализировать 3 перевода стихотворения «Ангел» М.Ю. Лермонтова Цюй Цюбо, Юй Чжэня и Гу Юйньпу со стороны стихосложения;

2) сформировать правила передачи русской стиховой формы при переводе стихотворения «Ангел» на китайский язык;

3) сформировать перевод, который в наибольшей степени восстанавливает форму стихотворения «Ангел».

Безусловно, в выборе стихотворной формы для перевода отражаются индивидуальные переводческие особенности и методы. Однако развитие практики китайской новой поэзии и исследования по русскому стихосложению тоже сильно влияют на форму перевода.

Само стихотворение «Ангел» характеризируется метрическим новаторством. Данное стихотворение состоит из четырёх четверостиший, и в каждой строфе чередуются четырёхстопный амфибрахий в нечётных строчках и трехстопный амфибрахий в чётных строчках. Несмотря на абсолютное предпочтение двухсложного размера в стихах Лермонтова и других поэтов XIX века, амфибрахий является его любимым трёхсложным размером. В стихотворении Лермонтов не использует популярные перекрёстные мужские и женские рифмы. Наоборот, он выбирает парные рифмы и сплошные мужские рифмы. В то время такая рифмовка встречалась относительно редко. Возможно, Лермонтов сознательно использует эту стихотворную форму. На её выбор указывают следующие причины.

Во-первых, в русской поэзии амфибрахий, как и другие трёхсложные размеры, отличается сильной напевностью, имеет «ритмико-интонационный параллелизм» [1, с. 389]. Возможно, именно поэтому С.В. Рахманинов сочинил музыку на это стихотворение. В амфибрахии обычно два безударных слога, и поэтому пропорция ударных слогов ниже, чем в ямбе и хорее. Так, амфибрахический размер нежнее, и он более подходит к тихой атмосфере стихотворения «Ангел». Кроме того, у литературоведа М.Л. Гаспарова в работе «Метр и смысл» отмечается, что именно трёхстопный амфибрахий используется в русских заздравных песнях и балладах [2, с. 165–210], и все эти случаи связываются с песней или святостью. Поэтому для Лермонтова амфибрахий – хороший выбор для создания стихотворения с музыкальностью.

Во-вторых, поэт неслучайно использует такую музыкальную стихотворную форму, потому что именно «песня» является фокусом содержания «Ангела». С одной стороны, в стихотворении «петь» и «лететь» – это два главнейших действия ангела; с другой стороны, здесь песня имеет особое значение. Поэт пишет, что песня ангела сохраняется в душе после того, как он принёс её на землю, и эта песня символизирует православную веру, которая тоже долго существует в сердце поэта. Более того, с учётом биографии Лермонтова, песня, которая «в душе молодой/ остал(ась) без слов, но живой», напоминает о колыбельной песне рано потерянной матери поэта [3, с. 29]. Так, элемент «песни» постепенно повторяется в стихотворении «Ангел», и напевная форма данного стихотворения естественно соединяется с его песенным содержанием.

В-третьих, кроме действия «петь» в стихотворной форме также подчеркнется действие «лететь», и даже в расположении стихов отражается состояние полёта. По мнению исследования лермонтоведа Г.В. Москвина, форма стихотворения связана с другим действием ангела: «Выбор амфибрахия как размера, несущего ритм стихотворения, признан, на наш взгляд, сообщить мотив полета едва ли не в физическом ощущении: трехстопный размер с безударными слогами, как крылышками, по краям стопы обеспечивает слабо раскачивающееся, убаюкивающее скольжение интонации по стиху, как если бы это происходило в реальности» [4, с. 60–61]. Таким образом, форма стихотворения характеризируется не просто полётом, но полётом Ангела, то есть святостью. Итак, музыкальность представляет собой самый важный признак этого стихотворения, и переводчик должен стремиться создать чистую и святую атмосферу для целого стихотворения.

Для всех переводчиков русской поэзии на иностранные языки актуален вопрос о выборе подходящей стихотворной формы, в частности вопрос о том, сохранять ли исходную форму оригинала. У переводчиков на китайский сложилась определенная традиция, но в данной работе будет показано, что разные авторы развивают эту традицию по-разному.

Одним из первых переводчиков русских стихов на китайский язык стал революционный деятель и литературный критик Цюй Цюбо. В его переводческой деятельности центральное место принадлежало повестям и романам, но также он перевел немало стихотворений Пушкина, Лермонтова, Тютчева и др. Как и большинство китайских образованных переводчиков начала XX века, в детстве Цюй Цюбо изучал древнюю классическую китайскую литературу, которая сильно повлияла на его будущую литературную деятельность, в том числе в области перевода. Цюй Цюбо начинал переводить русские художественные произведения с 1919 года, а 8 июня 1921 года перевел стихотворение «Ангел» Лермонтова. Это его второй перевод стихотворений Лермонтова, а первый – «И скучно и грустно» (1840). Перевод Цюй Цюбо характеризируется сильным влиянием стиля древней китайской классической поэзии:

回飞/安琪儿，	huí fēi / ān qí ěr,
长抱/赤子心；	cháng bào / chì zǐ xīn;
竭诚/为颂扬，	jié chéng / wèi sòng yáng,
神歌/圣意昌。	shén gē / shèng yì chāng. [5, с. 152]
清灵/赞洪福，	qīng líng / zàn hóngfú,
此曲/留人世；	cǐ qǔ / liú rén shì;
歌声/清且纯，	gē shēng / qīng qiě chún,
无言/意自长。	wú yán / yì zì cháng.

悲泪/盈洪荒，　　bēi lèi / yíng hóng huāng,
天幕/阖且张；　　tiān mù / hé qiě zhāng;
天声/自玄妙，　　tiān shēng / zì xuán miào,
大哉/我主宰。　　dà zāi / wǒ zhǔ zǎi.

历炼/心志良，　　lì liàn / xīn zhì liáng,
低吟/绕天梁；　　dī yín / rào tiān liáng;
云拥/星月惊，　　yún yōng / xīng yuè jīng,
尘俗/敢相望？　　chénsú / gǎn xiāng wàng?

По форме этот перевод слабо связан с оригиналом Лермонтова из-за того, что в переводе все строки имеют одинаковую длину. Перевод состоит из четырех четверостиший, а каждый стих – из пяти иероглифов, как в самой обычной форме китайской традиционной поэзии, т. е. «пятислоговом стихе». Чтобы оформить гармонический и тождественный ритм для целого стихотворения, Цюй Цюбо в каждой строчке положил одинаковое сочетание стоп – двухсложное и трехсложное, которое тоже восходит к традиции классической китайской поэзии и применяется, чтобы восполнить ритмические недостатки от беспорядочной рифмовки. Поскольку в словах китайского языка определенное звуковое ударение встречается редко, а в заимствованных словах его вовсе не существует (например, трёхслоговое слово «安琪儿» в первой строчке, означающее «ангел» и по произношению (ānqí'ér) похожее на английское слово «angel»), стопы, проявляющиеся в китайской поэзии, отличаются от русских силлабо-тонических стихотворений, и их звуковые ударения часто варьируют по желанию читателей. Хотя позже китайские новые поэты тоже попробуют создать относительно устойчивый китайский ритм в стопе, но в период творчества Цюй Цюбо он ещё не смог использовать эту стиховую технику.

Впрочем, необходимо отметить, что даже в китайской традиционной поэзии формы ритма нередко регулируются, потому что в пятислоговых стихах метр составляется из трех стоп, две из которых двухслоговые и одна – однослоговая, по форме «2 + 2 + 1» или «2 + 1 + 2». Во втором случае центральная стопа может входить в переднюю или заднюю. Поэтому, хотя во всех строчках этого перевода Цюй Цюбо использует однообразный метр, стихотворный ритм немного изменяется. Зато рифмовка этого перевода отличается от традиционной. В принципе, рифмовка классической китайской поэзии представляет собой форму «AAXA XAXA», т. е. концы стихов первой и всех остальных чётных строк созвучны. В переводе Цюй Цюбо рифмующие иероглифы расположены очень свободно: на 3-й, 4-й, 8-й, 9-й, 10-й, 13-й, 14-й и 16-й строчках, и все рифмы имеют общую концовку «-ang». Таким образом, хотя созвучие всех рифмующих гласных способствует соединению всех строчек стихотворения, ритм перевода главным образом зависит от метра стихов, и это явление сильно отличается от традиции китайской поэзии.

Китайские пятислоговые стихотворения разделяют на две группы: уставное пятислоговое стихотворение (五言律诗), которое следует строгим правилам и содержит только восемь строчек, и древнее пятислоговое стихотворение (五言古诗), которое свободнее и ближе к народной поэзии. Очевидно, Цюй Цюбо здесь использует вторую форму, которая дает ему более широкий выбор слов в переводе. Хотя стихотворная форма этого перевода в основном относится ко второй разновидности, переводчик чуть-чуть регулирует ее, чтобы сбалансировать смысл и форму стихотворения.

Недостатки его перевода ясны. Во-первых, ритм перевода слишком торопливый, и он не совпадает с нежным ритмом оригинала. Во-вторых, хотя Цюй Цюбо пробует максимально обогатить китайскую классическую стихотворную форму в переводе, метр перевода всё-таки монотонный, и это доказывает, что форма китайской традиционной поэзии реально не подходит к переводу русских силлабо-тонических стихотворений.

Эти недостатки связаны с отсутствием в то время определённой формы новой китайской поэзии. Вообще говоря, Цюй Цюбо уже сделал важный шаг к переводу русских стихотворений, и его перевод в аспекте стихотворной формы не только строится на базе традиционного китайского стихотворения, но и показывает его попытки реформировать, изменить форму китайской поэзии.

Хотя Цюй Цюбо не первым переводил Лермонтова на китайский язык, его переводы имеют в Китае большое влияние. Как уже было упомянуто в начале настоящей статьи, этот перевод был включён в его сборник «Впечатления о красной столице», в котором он записывал свои мысли о первом путешествии в СССР, способствовал распространению русской культуры в Китае. Вместе с тем перевод появился достаточно рано: реформа стихотворной формы в Китае только начиналась, и форма китайской новой поэзии ещё не сложилась. Поэтому самой стабильной и зрелой формой оставалась традиционная, которую Цюй Цюбо и применил в своем переводе.

По сравнению с переводом Цюй Цюбо, который не имел подходящей стихотворной формы для перевода иностранных стихотворений, китайские переводчики середины XX века могли выбирать формы китайской новой поэзии, более соответствующие русским силлабо-тоническим стихам. В 1951 году в Китае был опубликован первый после образования КНР сборник стихотворений Лермонтова. Переводчик этого издания – Юй Чжэнь, который позже участвовал в переводах «Полного собрания лирики М.Ю. Лермонтова» (1994) и «Полного собрания стихотворений А.С. Пушкина» (1997). Отражая развитие китайской новой поэзии, в переводе лермонтовского стихотворения «Ангел» Юй Чжэнь уже не следует древнекитайской поэтической традиции:

天使/飞翔在/子夜/空中，　　tiān shǐ/fēi xiáng zài/zǐ yè/kōng zhōng,
口里/吟唱/轻柔/歌声；　　kǒu lǐ/yín chàng/qīng róu/gē shēng;
月亮、/星辰/和朵朵/翳云，　　yuè liàng,/xīng chén/hé duǒ duǒ/yì yún,
潜心/谛听/神圣/声音。　　qián xīn/dì tīng/shén shèng/shēng yīn.

他歌唱/天国/花园/清荫下，　　tā gē chàng/tiān guó/huā yuán/qīng yīn xià,
纯贞的/精灵/无比/欢欣；　　chún zhēn de/jīng líng/wú bǐ/huān xīn;
他歌唱/伟大/至高的/上帝，　　tā gē chàng/wěi dà/zhì gāo de/shàng dì,
赞美中/不含/假意/虚情。　　zàn měi zhōng/bù hán/jiǎ yì/xū qíng.

他抱来/一个/年幼的/生灵，　　tā bào lái/yī gè/nián yòu de/shēng líng,
送给/悲哀与/眼泪的/尘世；　　sòng gěi/bēi āi yǔ/yǎn lèi de/chén shì;
歌声/留在/童稚/心中，　　gē shēng/liú zài/tóng zhì/xīn zhōng,
没有/歌词，/却不/消逝。　　méi yǒu/gē cí,/què bù/xiāo shì.

那生灵/饱受/人间/苦难，　　nà shēng líng/bǎo shòu/rén jiān/kǔ nàn,
心中/怀着/美好/希望；　　xīn zhōng/huái zhe/měi hǎo/xī wàng;
尘寰的/歌曲/令他/厌烦，　　chén huán de/gē qǔ/lìng tā/yàn fán,
怎能/替代/天国/绝唱。[6, с. 434]　　zěn néng/tì dài/tiān guó/jué chàng.

Этот перевод может считаться типичным китайским новым стихотворением, в котором используется современный китайский литературный язык. Стихотворение состоит из четырех строф, и в каждой из них четыре строчки, которые содержат по четыре стопы. В современном китайском языке стопу обычно составляют два или три иероглифа, и это сочетание очень похоже на размер в русском стихотворении. Благодаря этой стихотворной системе Юй Чжэнь смог построить ритм, который ближе к тому, который присутствует в оригинальном стихотворении Лермонтова. Ритм его перевода сможет проявляться в следующей форме:

1-я строфа: 2 + 3+2 + 2 2 + 2 + 2 + 2 2 + 2 + 3 + 2 2 + 2 + 2 + 2 (9 + 8 + 9 + 8);
2-я строфа: 3 + 2 + 2 + 3 3 + 2 + 2 + 2 3 + 2 + 3 + 2 3 + 2 + 2 + 2 (10 + 9 + 10 + 9);
3-я строфа: 3 + 2 + 3 + 2 2 + 3 + 3 + 2 2 + 2 + 2 + 2 2 + 2 + 2 + 2 (10 + 10 + 8 + 8);
4-я строфа: 3 + 2 + 2 + 2 2 + 2 + 2 + 2 3 + 2 + 2 + 2 2 + 2 + 2 + 2 (9 + 8 + 9 + 8).

В оригинале стихотворения Лермонтова во всех строфах используется одинаковая форма ритма: в каждой строфе чередуется четырёхстопный амфибрахий в нечётных строчках с трёхстопным амфибрахием в чётных строчках. Ритм оригинала выглядит в следующей форме.

Строфа: 3 + 3 + 3 + 2 3 + 3 + 2 3 + 3 + 3 + 2 3 + 3 + 2 (11 + 8 + 11 + 8).

Как переводчик-специалист, Юй Чжэнь не только передает смысл произведения, но и пытается сохранить стихотворную форму Лермонтова, хотя не совсем успешно выполняет эту задачу.

Переводчик чередует числа иероглифов в строфе: в первой, второй и четвертой 4-й строфах длина строк варьируется по формату «длинная – короткая – длинная – короткая», а в третьей строфе – «длинная – длинная – короткая – короткая».

В целом такое лёгкое несовпадение не мешает восстановлению ритма оригинального стихотворения. Хотя Юй Чжэнь стремился строить ритмическую композицию, которая похожа на ту, которая присутствует в русской поэзии. Читая этот перевод, читатели сразу чувствовали, что ритм этого перевода слишком торопливый, потому что двухсложные стопы составляют 78% от их общего числа.

Несмотря на единообразную ритмическую композицию в переводе и оригинале, Юй Чжэнь, как и Цюй Цюбо, в аспекте рифмовки совсем не следует за рифмой Лермонтова. В своём стихотворении Лермонтов применяет парные рифмы и сплошные мужские рифмы во всех строфах. Однако парные рифмы не существуют в классической китайской поэзии, и в середине XX века китайские новые поэты тоже нешироко использовали такие рифмы; рифмовка в форме «AAXA» и свободный стих ещё господствовали в китайской поэзии. Перевод Юй Чжэня главным образом считается свободным стихотворением: в первой строфе третья и четвёртая строчки составляют «приблизительные» парные рифмы (“云” yún и “音” yīn), а во второй строфе вторая и четвёртая строчки тоже составляют «приблизительные» перекрестные рифмы (“欣” xīn и “情” qíng), потому что гласные не полностью совпадают.

В третьей строфе вторая и четвёртая строчки составляют «богатые» перекрестные рифмы (“世” shì，“逝” shì), в этих слогах все звуки одинаковы.

Последняя строфа является самой регулярной, и переводчики используют «точные» перекрестные рифмы по форме «ABAB», и в рифмах только опорные согласные не совпадают (“难” nàn и “烦” fán; “望” wàng и “唱” chàng) . Очевидно, в этом переводе с первой строфы до четвертой рифмы стали более и более регулярны, и такая форма стихотворения способствует усилению эмоций. Итак, рифмовая композиция перевода Юй Чжэня на самом деле реализует баланс между китайским современным популярным свободным стихом и русским классическим силлабо-тоническим стихосложением.

В середине XX века свободный стих представляет собой одну из самых популярных форм новых китайских стихотворений. В то же время китайские новые поэты горячо обсуждали форму китайской новой поэзии, и среди поэтов появилась тенденция к применению стиховой формы народной песни. Поэтому у переводчика также нет нового выбора для лучшей стиховой формы.

В 1990-е годы вышло в свет «Полное собрание сочинений М.Ю. Лермонтова», в котором все лирические стихотворения перевёл Гу Юйньпу:

天使/在夜半的/空中/飞翔， 他嘴里/在轻轻地/歌唱； 月儿、/星星/和云朵/在一起， 谛听他/那圣歌/的声浪。	tiān shǐ/zài yè bàn de/kōng zhōng/fēi xiáng, tā zuǐ lǐ/zài qīng qīng de/gē chàng; yuè er,/xīng xīng/hé yún duǒ/zài yī qǐ, dì tīng tā/nà shèng gē/de shēng làng.
他歌唱/天国/花园的/清阴下 欢乐/无边的/纯洁/精灵； 他歌唱/那至高无上的/上帝， 赞美/不带/半点/虚情。	tā gē chàng/tiān guó/huā yuán de/qīng yīn xià huān lè/wú biān de/chún jié/jīng líng; tā gē chàng/nà zhì gāo wú shàng de/shàng dì, zàn měi/bù dài/bàn diǎn/xū qíng.
他抱来/一个/初生的/灵魂， 送到/哀哭的/尘世/之中； 歌声/留在/这灵魂的/心中， 不用/歌词，/却如诉/衷肠。	tā bào lái/yī gè/chū shēng de/líng hún, sòng dào/āi kū de/chén shì/zhī zhōng; gē shēng/liú zài/zhè líng hún de/xīn zhōng, bù yòng/gē cí,/què rú sù/zhōng cháng.
这灵魂/在人寰/久久地/受难， 心中/仍怀着/美好的/希望， 人间的/歌儿/实在/使他厌烦， 哪能/抵得上/天国的/绝唱。[7, с. 434]	zhè líng hún/zài rén huán/jiǔ jiǔ de/shòu nàn, xīn zhōng/réng huái zhe/měi hǎo de/xī wàng, rén jiān de/gē er/shí zài/shǐ tā yàn fán, nǎ néng/dǐ dé shàng/tiān guó de/jué chàng.

Ритм этого перевода можно выразить в следующей форме:

первая строфа: 2 + 4 + 2 + 2 3 + 4 + 2 2 + 2 + 3 + 3 3 + 3 + 3 (10 + 9 + 10 + 9);

вторая строфа: 3 + 2 + 3 + 3 2 + 3 + 2 + 2 3 + 6 + 2 2 + 2 + 2 + 2 (11 + 9 + 11 + 8);

третья строфа: 3 + 2 + 3 + 2 2 + 3 + 2 + 2 2 + 2 + 4 + 2 2 + 2 + 3 + 2 (10 + 9 + 10 + 9);

четвёртая строфа: 3 + 3 + 3 + 2 2 + 3 + 3 + 2 3 + 2 + 2 + 4 2 + 3 + 3 + 2 (11 + 10 + 11 + 10).

В отличие от переводов Юй Чжэня, расположение стихов в строфе этого перевода очень похоже на оригинал. Перевод Гу Юйньпу состоит из четырёх строф, и во всех строфах длинные стихи в нечётных строчках чередуются с короткими в чётных. В оригинальном стихотворении стихи составляют 8 или 11 слогов, а в переводе Гу Юйньпу – от 8 до 11 иероглифов, и такой метод позволяет переводчику приблизиться к атмосфере оригинала стихотворения. Однако Гу Юйньпу в строчках не всегда использует короткие двухсложные или трёхсложные стопы, которые имеют общность с русским стихосложением; наоборот, он нередко применяет четырёхсложные и даже шестисложные стопы. С другой стороны, в отличие от одинаковых чисел в каждой строчке у Юй Чжэнь, в строчках перевода Гу Юйньпу число стоп варьируется. Например, в первой и третьей строчках первой строфы три стопы, а во второй и четвёртой – по четыре стопы. Таким образом, переводчик в первой строфе оформляет ритмическую стиховую композицию, которая полностью совпадает с той, которая у Лермонтова. К сожалению, переводчик не сохраняет эту форму в других строфах: и в третьей, и четвёртой строфах все строчки состоят из четырёх стоп, как в более ранних переводах. Нерегулярное использование четырёхсложных стоп мешает музыкальности целого стихотворения, поэтому, по сравнению с переводом Юй Чжэня, его перевод читается как проза.

Более того, в отличие от перевода Юй Чжэня, здесь явление рифмы яснее. В первой строфе переводчик использует классическую китайскую рифмовку по форме «АААХА». Он успешно сохраняет первую пару рифм в стихотворения – «летел – пел» (“翔” xiáng “唱” chàng), и эти слова показывают все, что делает ангел в этом стихотворении. Рифмовка второй строфы – «ХАААА», хотя второе рифмующее слово “帝” (dì) с другими двумя словами (“灵” líng и “情” qíng) не совсем совпадают по звуку, и поэтому рифмовку второй строфы можно воспринимать как «ХАХА», которая иногда проявляется в китайских и русских стихотворениях. Третья строфа свободнее, и её рифмовка по форме «ХААХ», которая имеет сходство с русскими охватными рифмами. Слова в третьей и четвертой строчках составляют тавтологические рифмы, но в китайской поэзии поэты обычно избегают рифмовки одинаковых слов, и поэтому такая форма рифмы не дает китайским читателям ощущения созвучия.

Таким образом, все вышеизложенные переводы не полностью передают стиховую форму оригинала Лермонтова. Между двумя языками есть резкие отличия, которые не будут глубоко обсуждаться в данной статье. Тем не менее Юй Чжэнь и Гу Юйньпу осознают необходимость передачи русской стиховой формы при переводе на китайский язык.

По нашему мнению, в переводе стихотворения «Ангел» целесообразно использовать следующие правила:

1) в нечётных строчках использовать четырёхстопный размер, а в чётных – трёхстопный;

2) в строчках следует использовать трехсложные стопы, состоящие из двухсложного знаменательного слова и односложного служебного слова, а в последней стопе – двухсложные без служебного слова, чтобы имитировать амфибрахический размер и сплошные мужские рифмы;

3) в рифмовке перевода использовать парные рифмы, как в оригинале, и по возможности расположить слоги третьего и четвертого тонов (т. е. «仄声») в нечётных строчках, а слоги первого и второго тонов (т. е. «平声») – в чётных строчках, чтобы создать созвучие, естественное для китайских читателей;

4) при необходимости решительно менять порядок слов по сравнению с русским оригиналом, потому что китайский язык требует очень строгого порядка слов в предложении, и без этого порядка грамотность текста нарушается.

Необходимо отметить, что в переводе правильная передача смысла оригинала всегда занимает первое место, и нельзя жертвовать смыслом и грамотностью ради стихотворной формы. Итак, переводчики не смогут полностью построить такую стиховую композицию в переводе. Тем не менее на основе названных правил техник мы сможем сформировать перевод, который в наибольшей степени восстанавливает форму стихотворения «Ангел»:

夜半时/半空中/天使在/飞翔 静静地/把歌儿/吟唱； 月亮呀，/星星呀，/云朵都/聚集， 专注地/聆听那/圣音。	yè bàn shí/bàn kōng zhōng/tiān shǐ zài/fēi xiáng jìng jìng de/bǎ gē er/yín chàng; yuè liàng ya,/xīng xīng ya,/yún duǒ dōu/jù jí, zhuān zhù de/líng tīng nà/shèng yīn.
他歌唱/欢乐而/纯洁的/魂灵， 它藏在/天国的/花阴； 他为那/伟大的/上帝而/唱颂， 这歌声/饱含着/崇衷。	tā gē chàng/huān lè ér/chún jié de/hún líng, tā cáng zài/tiān guó de/huā yīn; tā wèi nà/wěi dà de/shàng dì ér/chàng sòng, zhè gē shēng/bǎo hán zhe/chóng zhōng.
他将那/初生的/灵魂来/抱携， 来到这/悲泣的/世界 那歌声/停留在/稚子的/心里， 无言却/永远不/消弭。	tā jiāng nà/chū shēng de/líng hún lái/bào xié, lái dào zhè/bēi qì de/shì jiè nà gē shēng/tíng liú zài/zhì zǐ de/xīn lǐ, wú yán què/yǒng yuǎn bù/xiāo mǐ.
它在这/尘世上/久久地/受难， 但希望/却将它/充满； 人世间/乏味的/声音永/不能 替代这/天国的/歌声。	tā zài zhè/chénshì shàng/jiǔjiǔ de/shòunàn, dàn xīwàng/què jiāng tā/chōngmǎn; rén shìjiān/fáwèi de/shēngyīn yǒng/bùnéng tìdài zhè/tiānguó de/gēshēng.

Этот вариант лучше со стороны стиховой формы, чем переводы Цюй Цюбо, Юй Чжэня и Гу Юйньпу, но он является попыткой доказать, что русское силлабо-тоническое стихосложение может быть воспроизведено при переводе на китайский язык. В заключение отметим, что в настоящее время форма перевода русских стихотворений на китайский язык должна и может балансировать между свободной формой китайской новой поэзии и русским классическим стихосложением. При переводе русских силлабо-тонических стихотворений переводчики должны обращать большее внимание на стиховую форму, чтобы в переводе лучше передать чувство и эмоции оригинала.

Библиографический список

1. Эйхенбаум Б.М. *О поэзии*. Санкт-Петербург: Пальмира, 2017.
2. Гаспаров М.Л. *Метр и смысл*. Москва: Фортуна ЭЛ, 2012.
3. Висковатов П.А. *Михаил Юрьевич Лермонтов: Жизнь и творчество*. Москва: Книга, 1989.
4. Москвин Г.В. Песня ангела в творчестве М. Ю. Лермонтова: Откровение и Таинство. *Лермонтовские чтения-2013*: сборник статей. Санкт-Петербург: Лики России, 2014: 56–65.
5. Цюй Ц. Ангел (перевод «Ангел» М.Ю. Лермонтова). *Собрание сочинений*: в 5 т. Пекин, 1985; Т. 1: 152.
6. Лермонтов М.Ю. Ангел (перевод Юй Ч.). *Собрание сочинений*: в 7 т. Шанхай, 1998; Т. 1: 434–435.
7. Лермонтов М.Ю. Ангел (перевод Гу Ю.). *Собрание сочинений*: в 5 т. Шицзячжуан, 1996; Т. 1: 456–457.

References

1. `Ejhenbaum B.M. *O po`ezii*. Sankt-Peterburg: Pal'mira, 2017.
2. Gasparov M.L. *Metr i smysl*. Moskva: Fortuna `EL, 2012.
3. Viskovatov P.A. *Mihail Yur'evich Lermontov: Zhizn' i tvorchestvo*. Moskva: Kniga, 1989.
4. Moskvin G.V. Pesnya angela v tvorchestve M. Yu. Lermontova: Otkrovenie i Tainstvo. *Lermontovskie chteniya-2013*: sbornik statej. Sankt-Peterburg: Liki Rossii, 2014: 56-65.
5. Cyuj C. Angel (perevod «Angel» M.Yu. Lermontova). *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Pekin, 1985; T. 1: 152.
6. Lermontov M.Yu. Angel (perevod Yuj Ch.). *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Shanhaj, 1998; T. 1: 434-435.
7. Lermontov M.Yu. Angel (perevod Gu Yu.). *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Shiczyachzhuan, 1996; T. 1: 456-457.

Статья поступила в редакцию 15.02.23

УДК 821.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-393-397

Melnikov N.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: alcect@yandex.ru*
Zhu Yan, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: zhuyan5148@yandex.ru*

THE HISTORY OF TRANSLATIONS OF THE NOVEL IN VERSE "EUGENE ONEGIN" BY A.S. PUSHKIN IN CHINA. The article presents the history of the translation interpretation of "Eugene Onegin" in China. Chinese readers first learned about this work at the beginning of the twentieth century, and only in the 1940s did its full Chinese translation appear. Then the number of translations gradually increase, so far there are fifteen translations available. The article introduces information about the translators, tells about the objective difficulties they encountered in their work, and analyzes features of translations (accuracy of vocabulary reproduction, language style, the problem of reproducing Onegin stanza, etc.) based on the assessments dominating in Chinese criticism, it is concluded that eleven out of fifteen Chinese translations of "Eugene Onegin" can be considered complete, possessing certain artistic merits. As a result, the general trend of the history of the translation of "Eugene Onegin" has been clarified: a more faithful rendering of the meaning of the original, the maximum approximation to the style of Pushkin and the Onegin stanza.

Key words: **"Eugene Onegin", A.S. Pushkin, translations, translators, Russian literature in China**

Н.Г. Мельников*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: alcect@yandex.ru*
Чжу Янь*, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zhuyan5148@yandex.ru*

ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДА РОМАНА В СТИХАХ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А.С. ПУШКИНА В КИТАЕ

Статья посвящена истории переводческой интерпретации «Евгения Онегина» в Китае. Китайские читатели впервые узнали об этом произведении в начале XX века, а только в 1940-х годах появился его полный китайский перевод. Затем количество переводов постепенно увеличивается, до сих пор имеются пятнадцать переводов. В статье дается информация о переводчиках, рассказывается об объективных сложностях, с которыми они столкнулись в своей работе, а также анализируются особенности переводов (точность воспроизведения лексики, стиль языка, проблема воспроизведения онегинской строфы и т. д.). На основании оценок, доминирующих в китайской критике, делается вывод о том, что полными, обладающими определенными художественными достоинствами можно считать одиннадцать из пятнадцати китайских переводов «Евгения Онегина». В результате выяснена общая тенденция истории перевода «Евгения Онегина»: более верная передача смысла оригинала, максимальное приближение к стилю Пушкина и онегинской строфе.

Ключевые слова: **«Евгений Онегин», А.С. Пушкин, переводы, переводчики, русская литература в Китае**

«Евгений Онегин» по праву считается наивысшим творческим достижением А.С. Пушкина, знаковым произведением русской литературы. Он пользуется популярностью не только в России, но и в Китае. Статья посвящена осмыслению истории китайского перевода «Евгения Онегина» с момента появления первого его полного перевода в 1942 г. до переводов, появившихся в первое двадцатилетие XXI в. Актуальность исследования обусловлена усилением интереса ученых к изучению иностранных переводов «Евгения Онегина», в том числе и китайских. Сравнительных исследований или критических анализов различных китайских переводов романа в стихах довольно много, но восьмидесятилетняя история перевода пушкинского шедевра изучена мало. Научная новизна определяется тем, что впервые проводится целостный обзор истории перевода «Евгения Онегина». Цель исследования заключается в выявлении общей тенденции переводческой интерпретации «Евгения Онегина» в Китае. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: выявить трудности перевода романа в стихах на китайский язык; представить хронологический обзор китайских переводов «Евгения Онегина»; проанализировать оценки и критику разных переводов. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты и выводы могут служить основой для систематического и комплексного осмысления пушкинской классики в условиях межкультурного диалога и коммуникации.

По сравнению с романом «Капитанская дочка» Пушкина (первым русским произведением, изданным на китайском языке в 1903 г.) и другими прозаическими сочинениями А.С. Пушкина, «Евгений Онегин» был переведён на китайский язык относительно поздно. Причина этого запоздания – не только в специфической «почве усвоения» пушкинского шедевра и таких условиях, как степень открытости общества иностранным влияниям и устоявшиеся вкусы читателей. Не менее важная причина заключается в трудности перевода поэтических произведений: слишком сильно отличаются друг от друга просодии русского и китайского языков. К тому же пушкинский роман в стихах был написан оригинальной онегинской строфой, особенности которой сильно затрудняют работу китайских переводчиков. Так, в частности, китайский переводчик Ван Шисе отмечает: «Мелодика китайского стиха качественно отлична от русского, так что в китайской поэзии, в частности, не может быть аналога чередования мужских и женских рифм. Далее, китайская поэзия традиционно привержена к перекрестной рифмовке и рифмам с одним гласным» [1, с. 155]. Кроме того, в русских стихах есть слог ударный и безударный, а в китайском языке вообще нет ударения. Для китайского языка свойственно другое фонетическое понятие – тональность. По этой причине в китайских стихах нет метров (ямба, хорея, дактиля, амфибрахия, анапеста). Однако Ван Шисе дополнительно указывает: «Как ни важны сами по себе формальные особенности, главным все же является язык перевода… Ведь поэт сам говорил, что его роман в стихах – "собранье пестрых глав". Это авторское определение многозначно, но прежде всего оно касается поэтического языка» [1, с. 155]. Сложность перевода «Евгения Онегина» достаточно очевидна. Недаром исследователь Дай Тяньень называет первого переводчика романа в стихах первым человеком, кто ест крабов (китайская поговорка, означает первого человека, который осмеливается что-то сделать) [2, с. 93].

Одним словом, для того чтобы превратить такую русскую классику в превосходное произведение на китайском языке, переводчику необходимо приложить массу усилий.

Первый китайский перевод «Евгения Онегина» появился в 1942 г. и был опубликован издательством «Сывэнь» в г. Гуйлинь. Его автором был таиландец китайского происхождения Су Фу (1911–1961), переложивший пушкинский текст не с оригинала, а с перевода на эсперанто, выполненного в 1931 г. Н.В. Некрасовым. Причем Су Фу перевёл только восемь глав, без «Отрывка из путешествия Онегина» и примечаний Пушкина. Принимая к сведению японский перевод Енэкава Масао, Су Фу добавляет названия для каждой главы: «Скука Онегина», «Встреча поэта», «Девичья любовь», «Отчаяние», «Кошмар – Именины», «Дуэль», «Москва», «Королева на балу». При этом в переводе сохраняется много японской лексики. По словами переводчика Люй Ина, язык в переводе Су Фу шероховатый и грубый, многие места сильно отличаются от оригинала [3, с. 144]. Кроме того, Люй в послесловии к своему переводу «Евгения Онегина», написанном в 1943 г., указывает на наличие множества ошибок в переводе Су Фу. Например, в переводе Су отец Онегина был «严谨的官吏 (строгим чиновником)»; в детстве Онегина «养母抚养，养父管教 (вырастила приёмная мать, и поучал приёмный отец)»; «когда же юности мятежной / Пришла Евгению пора» (1, IV), он был «满身珠宝 (увешан драгоценностями)». Ленский был «天真纯朴的无智汉 (наивным и простым человеком без мудрости)»; Ольга – «所谓美中之美 (так называемая красавица среди красавиц)»; Татьяна «用恶毒的视线射向连斯基的身上去 (стрельнула в Ленского злобным взглядом)». Такие примеры многочисленны. Переводчик добавил слишком много слов с эмоциональной окраской, отсутствовавшей в исходном тексте. В результате переводимые фразы не соответствуют оригиналу, сильно искажают образы пушкинских персонажей.

Литературовед Ян Хуайюй также считает, что текст перевода Су Фу недостаточно качественный: переводчик смешивает вэньянь (старый классический китайский язык) и байхуа (современный китайский разговорный язык). Предложения отличаются по длине. Помимо этого, ритм и рифма в тексте неполноценны. В тексте не чувствуется поэтический стиль. Он больше похож на стиль массовой литературы [4, с. 9].

Хотя качество работы Су Фу не удовлетворило множество исследователей, китайские переводчики признают важность существования данного перевода. Так, литературовед и переводчик Гэ Баоцюань вспоминает, что «в военные годы был очень взволнован, когда увидел "Евгения Онегина", напечатанного на некачественной бумаге кустарного производства, потому что у нас наконец-то появился первый китайский перевод "Евгения Онегина". Этот перевод особенно ценен для меня, он стал редкой книгой в моей библиотеке» [5, с. 3]. По словами пушкиниста Дай Тяньеня, после Су Фу вышли другие переводы «Евгения Онегина», но как предшественник этих переводов перевод Су Фу никогда не должен быть забыт [2, с. 100].

Можно сказать, что Су Фу, несмотря на все неточности, был новатором и внес значительный вклад в распространение романа «Евгений Онегин» в Китае.

Первый перевод романа в стихах, осуществленный с русского оригинала, принадлежит переводчику Люй Ину (1915–1969). Работу над ним Люй Ин начал

в 1941 г. и закончил в 1943 г. В процессе перевода он получил помощь от Ивана Ивановича Гапановича – профессора исторического факультета Юго-западного объединенного университета. Перевод Люй Ина был издан в 1944 г. в г. Чунцин издательством «Надежда», который в 1947 г. был переиздан одноименным Шанхайским издательством. Через некоторое время Люй Ин переработал перевод, одновременно пополнив его комментариями, используя советское издание «Евгения Онегина» (М.: Гослитиздат, 1949) и комментарии Н.Л. Бродского «“Евгений Онегин”, роман А.С. Пушкина» (1950). Перевод в исправленной и обновленной редакции вышел в издательстве «Народная литература» в 1954 г. Переводчик сам пишет в послесловии: «На этот раз я внёс в тексте много изменений. Главным образом для того, чтобы сделать его ближе и к разговорному языку, и к оригиналу» [6, с. 379]. Кроме этого, необходимо отметить, что Люй Ин в отредактированном переводе поменял ставшее привычным для китайцев название «欧根 • 奥涅金 (Оугэнь Аонецзинь)» в «叶甫盖尼 • 奥涅金 (Ефугайни Аонецзинь)», что было вызвано большей близостью произношения к оригиналу названия произведения. Впоследствии данный перевод названия получил признание читателей и продолжает использоваться до сих пор.

Люй старался переводить дословно, сохраняя при этом порядок слов русского оригинала. Рассматривая стиховедческие аспекты данного перевода, следует отметить, что его автору удалось сохранить только основную форму оригинала – четырнадцать строк в строфе, но рифмы при этом были утеряны. Буквалистский перевод Люй Ина вызвал серьезные нарекания со стороны литературных экспертов, причем не только китайских, но и русских. Литературовед Ян Хуайюй критиковал дословный перевод Люй Ина, поскольку в нем отчетливо ощущается влияние структуры предложения и порядка слов оригинала. Язык кажется заскорузлым, грубоватым и притянутым за уши. Китайским читателям трудно его понять [4, с. 9]. Недоволен качеством перевода был и советский филолог-китаист, переводчик В.М. Алексеев: «Перевод исключительно дословный, добросовестный, но без всякой поэзии. Стих как таковой, даже как белый, исчез, и китаец, не знающий, кто такой Пушкин и что это за произведение, может только принять его за тетушкин язык с длинными эпизодами, которые снабжены вставленными подробностям» [7, с. 256]. Критика со стороны китайского исследователя Гу Юя была более сдержанной: несмотря на то, что язык перевода достаточно плавный и лаконичный, однако форма далека от оригинала. Стихи, переведенные верлибром, получились слишком прозаичными, что не позволяет в полной мере передать музыкальность оригинала [8, с. 9]. Однако, как первый перевод с русского оригинала, вышедший в трудные военные годы, труд Люй Ина заслужил и снисходительное одобрение со стороны некоторых специалистов, например, Ян Хуайюя: «Хотя перевод Люй Ина был неудовлетворительным, … он все же в значительной степени передал сюжет и характер персонажей» [4, с. 9].

Еще одной важной особенностью работы Люй Ина (и ее несомненным достоинством) является обширный комментарий, в котором раскрывались многочисленные аллюзии и реминисценции, объяснялись культурно-бытовые реалии пушкинского времени, незнакомые китайским читателям русские обычаи и т. д. Будучи автором первого китайского перевода «Евгения Онегина», сделанного с русского оригинала, Люй Ин приложил значительные усилия, чтобы с помощью комментариев помочь читателю понять сюжет романа в стихах и изображенную в нем картину русской жизни.

Следует признать, что даже сейчас его комментированный перевод по-прежнему полезен для читателей, которые из-за незнания русской культуры не могут точно понять сюжет произведения.

Третий полный перевод, сделанный Чжа Лянчжэном, получился более удачным. Чжа Лянчжэн (1918–1977) – поэт-модернист и переводчик, вошедший в историю китайской литературы под псевдоним Му Дань. В 1954 г. издательство «Пинмин» опубликовало его рифмованный перевод романа в стихах. В последние годы своей жизни Чжа тщательно переработал перевод «Евгения Онегина». Под его постоянной редакцией появилась новые версии перевода: сначала – в издательстве «Пинминь» (1954), затем – в издательстве «Новая литература и художество» (1957) и, наконец, – в Народном издательстве «Сычуани» (1983). Переводчик непрерывно корректировал рифмы, делая схему рифмовки более разумной и гармонической, регулировал ритм, улучшал язык, чтобы стихи были более сжатыми и выразительными. Более того, он в своем труде попытался приблизиться к онегинской строфе. К сожалению, эта задача не была выполнена полностью. 26 февраля 1977 года в возрасте 59 лет Чжа Лянчжэн умер от порока сердца. Из-за этого редактирование перевода «Евгения Онегина» остановилось. Полученный результат проанализировал другой китайский переводчик, Цзянь Пин, который утверждал, что в первых четырех главах почти все стихи аккуратно рифмуются – текст выглядит гладким и стройным. Но, начиная со второй строфы главы Ⅴ и далее, перевод становится мало рифмованным: по крайней мере, присутствует по 3–5 нерифмованных строк в каждой строфе [9, с. 61].

В области переводческой критики многие учёные дают высокую оценку переводу Чжа Лянчжэна. По мнению Ян Хуайюя, Чжа всегда придерживается принципа «поэтического перевода», чтобы достичь эстетического эффекта оригинала. Самая важная особенность перевода Чжа – это точность, плавность и мягкость в подборе лексики, которая содержит необходимые речевые обороты, при этом полностью соответствуя китайскому слогу и привычкам читателей [4, с. 10]. Цзянь Пин восторженно отзывается о работе Чжа: «Язык перевода точен, прост, логичен и ярок и наиболее близок к стилю оригинала Пушкина» [9, с. 53].

Перевод Чжа Лянчжэна получил широкое распространение и оказал большое влияние на следующие переводы «Евгения Онегина» на китайский язык. Его работа считается эталоном для поэтического перевода, став одним из классических переводов наряду с более чем десятью переводами романа в стихах. Однако этот шедевр остался незавершенным, что вызывает сожаление у китайских читателей. После Чжа Лянчжэна стремление к точному воспроизведению онегинской строфы не прекратилось. Можно сказать, что Чжа подготовил почву для нового этапа перевода «Евгения Онегина» в Китае. Почти все позднейшие переводчики, занимавшиеся текстом «Евгения Онегина», стремились к рифмованному переводу, к воспроизведению онегинской строфы и пытались максимально приблизить текст перевода к стилю Пушкина.

Четвертым переводом, предложенным китайским читателям, был перевод Ван Шисе (р. 1932). Переводчик завершил первый черновик в 1963 г. Из-за серии идейно-политических кампаний «Культурной революции» в 1960–70 гг. он был сослан на «исправительные работы» в сельскую местность. После освобождения из ссылки Ван Шисе смог полноценно погрузиться в процесс перевода. Работал он очень медленно, тщательно взвешивая каждое слово, каждую фразу. Только в 1979 г. Ван Шисе завершил свой труд, который был опубликован «Народным издательством Хэйлунцзяна» в декабре 1981 года. В последующее десятилетие Ван Шисе продолжал изучать произведения Пушкина, переводя его стихотворения и лирические поэмы. В ходе своей деятельности он никогда не забывал повторно возвращаться к переводу «Евгения Онегина». В 1991 г. «Чжэцзянское издательство литературы и искусства» выпустило новую редакцию его перевода.

Ван Шисе в первую очередь стремился точно передать изначальную мысль Пушкина. Переводчик придавал большое значение передаче пафоса великого поэта. «Особенно в работе над лирическими отступлениями, пользуясь всеми красками и оттенками китайского языка, он стремился выразить авторскую радость и горечь, надежду и разочарование, иронию и сатиру и т. д.» [1, с. 155]. Кроме того, переводчик сам подчёркивает, что «достаточно сравнить интимность “Посвящения” с живым разговором няни и Татьяны, чтобы увидеть многоголосие. Нельзя же переводить все однообразно сглаженным языком. Необходимо, чтобы читатели почувствовали эту пестроту» [1, с. 157]. Однако онегинская строфа затрудняла работу переводчика, он, наконец, решил в одной строфе принять перекрестную рифмовку с одним гласным, более характерную для китайской поэзии: «хахахахахахаха» (х – значит нерифмуемая строка). Однако сам переводчик чувствовал, что такой метод тоже «доставляет немало хлопот» [10, с. 4]. Поскольку данный подход легко вызывает повторы в тексте. Литературовед Чжао Хун внимательно изучал перевод Ван Шисе и на основе статистических данных о рифмующихся слогах сделал вывод, что Ван Шисе неизбежно повторяет омофоны или даже использует одно и то же иероглиф при выборе стоп [11, с. 117]. Мы знаем, что повторное использование одного и того же слова в стихотворении даёт читателям ощущение скудного словарного запаса. Это табу в поэзии. Одновременно с этим другой исследователь Ян Хуайюй тоже указывает на недостатки в переводе Ван Шисе: идиомы или поговорки (в китайском языке обычно это выражение из 4 иероглифов) используются слишком часто. В качестве примера Ян взял несколько строф первой главы: в третьей строфе всего 10 выражений из четырёх иероглифов; в двадцатой строфе – 8; а в тридцатой – 8. Бесспорно, идиомы и поговорки следует использовать с осторожностью при переводе, потому что они могут легко испортить стиль оригинала и придать переведенным стихам чрезмерно сильную окраску китайской культуры.

Хотя в переводе Ван Шисе отмечается немало дефектов, Ян Хуайюй хвалит его язык за элегантность и гладкость. Перевод демонстрирует глубокое владение китайским языком, читается легко, в нем совершенно не ощущается грубость или искусственность текста.

Год спустя после публикации перевода Ван Шисе вышел перевод Фэн Чуня (р. 1934) в «Шанхайском издательстве переводов». Фэн Чунь начал переводить большое количество произведений Пушкина после начала политики «реформ и открытости» (1978 г.), когда зарубежная литература стала более доступной в Китае. Он был первым человеком в Китае, кто систематически переводил Пушкина. Его перевод «Евгения Онегина» выдержал по меньшей мере пять переизданий в течение следующих сорока лет.

При переводе романа в стихах Фэн Чунь предпочитал передать смысловую выразительность оригинала. Переводчик отмечает в послесловии, что, переводя Пушкина, он принял относительно свободный подход, хотя при этом уделял должное внимание ритму и рифме. Свою главную задачу переводчик видел в передаче плавности речи и лучшем выражении мыслей и чувств, а не соблюдения формальной строгости [12, с. 399]. Фэн Чунь ставит рифму в чередующихся строках согласно нормам китайской поэзии, где в строфе можно менять рифмовку несколько раз, например: хаха-xbxb-xcxc-dd, хаха-xbxb-xcc-dxd (х – нерифмуемая строка) и так далее. Такая схема рифмы, очевидно, гораздо более гибкая, за счет чего переводчик имеет больше возможностей при выборе слов. Таким образом, перевод Фэн Чуня характеризуется особой гладкостью. Переводчик Гу Юй и литературовед Ян Хуайюй отметили, что отличное понимание Фэн Чунем оригинального текста позволило точно передать мысли и эмоции оригинала. «(Фэн Чунь) использует больше общеупотребительной лексики и избегает редких слов. Его язык прост, понятен, плавен» [13, с. 273].

Первым переводчиком, кто смог точно воспроизвести онегинскую строфу, был пушкинист Ван Чжилян (1928–2023). Благодаря ему китайские читатели

впервые ощутили очарование онегинской строфы. Конечно, следует отметить, что это был не легкий процесс: Ван Чжилян потратил почти полжизни на перевод «Евгения Онегина». В 1950 г. он начал читать роман в стихах, в 1956 г. начал переводить его, в 1962 г. закончил первый черновик. Но из-за «культурной революции» его перевод был не опубликован вплоть до 1980-х годов. Сам он подвергался ряду преследований на протяжении 20 лет. Несмотря на все трудности и испытания, переводчик не отказался от желания переработать и улучшить свой перевод «Евгения Онегина». В 1985 г. перевод Ван Чжиляна был, наконец, опубликован издательством «Народная литература». На сегодняшний день его перевод переиздавался по меньшей мере шесть раз и включался в такие авторитетные издания, как «Антология Пушкина» (1985), «Собрание сочинений Пушкина» (1995) издательства «Народная литература» и «Полное собрание сочинений Пушкина» (1997) «Чжэцзянского издательства литературы и искусства».

В одном из своих интервью Ван Чжилян отмечал: «Перевод должен быть верным оригиналу. Это значит две вещи: во-первых, содержание должно быть верным оригиналу, во-вторых, перевод также должен быть максимально верным оригиналу с точки зрения художественной формы. Поэзия – особая форма литературы, перевод поэзии должен сохранять особенности оригинала в плане ритма и рифмы» [14, с. 1]. Именно поэтому Ван Чжилян не только соблюдает рифмовку «ababccddeffegg», но и стремится к лучшей ритмичности: в одной строке 10 иероглифов, 4 паузы вместо четырехстопного ямба оригинала.

Китайские исследователи высоко оценили работу Ван Чжиляна: «Переводчик хорошо владеет языком; его блестящий перевод обладает выразительным ритмом, что позволяет читателям испытать истинное духовное наслаждение» [15, с. 43]. «В общем, его перевод точен, …что демонстрирует глубокое понимание оригинала переводчиком» [13, с. 274]. Однако Ян Хуайюй указывал на наличие недостатков: «Иногда он ограничен оригинальным текстом, некоторые формулировки неясны и трудны для понимания» [13, с. 274].

Следующий перевод появился уже в 1996 г. в нанькинском издательстве «Илинь», Этот перевод был осуществлен переводчиком Дин Лу (р. 1934). Профессор Дин Лу занимается изучением нового китайского стихосложения и поэтического перевода, поэтому главная цель его перевода «Евгения Онегина» состоит в проведении эксперимента по созданию ритма и рифмы с точки зрения современного китайского стихосложения. В предисловии к переводу Дин Лу поясняет свою концепцию, что для переводчиков поэзии иностранный язык является лишь вторичным инструментом, а в то время китайский, используемый для выражения, – первичным инструментом [16, с. 14]. Так, согласно традициям китайской поэзии, переводчик использовал рифмовку «хаха – bbcc – xdd – хее». Кроме того, он предлагал заменить четырехстопный ямб музыкальным понятием «такт».

Иными словами, новаторский подход Дин Лу заключается в том, что при воспроизведении метра нужно обращать внимание на истинную эквивалентность музыкальности стиха. Его перевод, подчеркивающий особенности переводящего языка, служит важной попыткой адаптации «Евгения Онегина» в Китае.

На рубеже XX и XXI веков китайские переводчики не прекращали работу по совершенствованию перевода «Евгения Онегина». В этот период было опубликовано четыре перевода «Евгения Онегина».

В 1999 г. было издано десятитомное «Полное собрание сочинений Пушкина» под редакцией переводчика и литературоведа Лю Вэньфэя. В пятый том, «Поэмы», был включен перевод романа в стихах, выполненный Гу Юньпу и Фань Хуна. Данный перевод никогда не выпускался отдельным изданием. Переводчики Гу Юньпу и Фань Хуна, как Ван Чжилян, стремились воспроизвести онегинскую строфу. При переводе они обращают внимание не только на гармоничную рифму, но и ритмичность.

Первый перевод романа в стихах, появившийся в XXI в., был сделан Лю Цзунцзы (преподавателем русского языка и русской литературы на факультете русского языка Пекинского университета иностранных языков). Его перевод был опубликован в 2002 г. Народным издательством «Шэньси». Лю делает акцент на точности смысла и плавности интонации. Согласно исследованию Чжан Цзинлэя, Лю Цзунцзы сохранял форму онегинской строфы, но не смог это сделать полностью. Рифма образует паузу в конце строк, придавая ощущение ритмичности [17, с. 14].

В 2003 г. вышел в свет ещё один перевод «Евгения Онегина» Тянь Гобиня (профессора Китайского университета геологических наук), который был опубликован Пекинским издательством «Яньшань». В послесловии издания переводчик подчёркивает принципы перевода, которых он придерживался: перевод – это воссоздание, быть верным оригинальному тексту и надо учитывать различия и сходства между двумя языками [18, с. 280]. Тянь в одной строфе использовал перекрестную рифмовку с одним гласным «хахахахахахаха», как сделал Ван Шисе. Помимо этого, переводчик вносил изменения в определенной степени в порядок слов и структуру предложений в соответствии с особенностями китайского языка и поэтической традиции.

Наиболее поздняя версия перевода романа в стихах была издана в 2004 г. и переиздана в 2016 г. Хэнаньским народным издательством. Над данной версией работал переводчик Дзянь Пин. Перенимая опыт своих предшественников, в процессе перевода он обращался за советами ко многим специалистам, в первую очередь – к переводчику Вэй Хуанну (1918–2006), который своими рекомендациями оказал ему неоценимую помощь. В переводе Дзянь Пина соблюдалась рифмовка «ababccddeffegg», аналогичная оригинальному произведению. В каждой строке присутствует четыре такта вместо стоп. Переводчик стремился к естественной гармонии при передаче стиховых особенностей «Евгения Онегина».

Вэй Хуанну написал предисловие к книжному изданию перевода Дзянь Пина, в котором отметил, что Дзянь Пин избежал множества ошибок, свойственных переводам предыдущих коллег, что его перевод, с одной стороны, близок к оригиналу, с другой стороны, легко читается, поскольку в нем используется современный разговорный язык. Наконец Вэй Хуанну даёт высокую оценку работе Дзянь Пина: «Его перевод плавный и лаконичный, обладающий естественной рифмой и превосходным ритмом. <…> Это труд высокого качества, который значительно превосходит предыдущие версии перевода» [19, с. 2].

Такими образами, нами рассмотрены одиннадцать китайских переводов «Евгения Онегина».

Стоит отметить, что вопрос об их количестве до сих пор обсуждается. Так, в статье Гу Юя «Пятнадцать китайских переводов “Евгения Онегина”» (2019) в соответствии с заглавием говорится о пятнадцати переводах; согласно утверждению профессора Пекинского университета иностранных языков Ван Лие, «роман “Евгений Онегин” имеет четырнадцать переводов на китайский язык» [20, с. 186]; в статье Линь Чэня «Перевод и распространение “Евгения Онегина” в материковом Китае» (2015) упоминаются другие переводы, которые мы не указали выше. Здесь необходимо прояснить ситуацию.

Некоторые переводы пушкинского шедевра едва ли можно считать полноценными.

В первую очередь это относится к переводу Вэй Цзюня и Юй Бана, включенному в четвёртый том «Поэзии Пушкина» (Хунаньское издательство литературы и искусства, 1993). В нём присутствует только восемь глав, без «Отрывков из путешествия Онегина» и примечаний Пушкина: переводческие комментарии весьма скудны. Кроме того, многие китайские пушкинисты данный перевод считают некачественным. В частности, Ян Хуайюй так оценивает изделие Вэй Цзюня и Юй Бана: «До их перевода уже существовало шесть версий “Евгения Онегина”, которые могли служить в качестве непосредственного примера, однако количество ошибок здесь значительно больше, чем у предыдущих переводчиков. Помимо этого, лексически бедный и шероховатый текст отражает небрежное отношение к переводу» [13, с. 263].

Другой низкосортный перевод, упомянутый Гу Юем и Линь Чэнем, был выполнен профессором факультета литературы Нанкайского университета Ван Чжигэном. Он вошел в сборник «Поэзия Пушкина», который был выпущен в 1995 г. издательством литературы и искусства «Хуашань». После проведенной проверки мы обнаружили, что данный текст перевода не совсем полный. Переводчик Ван Чжигэн сам излагает в послесловии, что из-за ограниченного объёма он сократил поэмы Пушкина, включенные в сборник, и особенно сильно – текст «Евгения Онегина». Он простодушно отмечает: «Я опустил большое количество лирических отступлений и сохранил только сюжет» [21, с. 326]. Кроме того, переплагая «Евгения Онегина», Ван Чжигэн основывался на переводе Ван Чжиляна, признавая, что многие предложения Ван Чжиляна были настолько хороши, то он не мог не сохранить их в своем переводе. Таким образом, мы не можем считать откровенно вторичный и купюрный перевод Ван Чжигэна полноценной переводческой работой.

Помимо упомянутых выше изданий, назовем перевод Цзэн Чунмина и Цзэн Фаньхуа, который был опубликован в ориентированном на подростков сборнике «Поэзия Пушкина» (Пекин: Чанчжэн, 2005). Укажем на особенности этого издания. Специально для юных читателей были сделаны обширные комментарии, в которых объясняются трудности перевода той или иной строки, воссоздается исторический контекст. Иногда после стихотворных строк в квадратных скобках дается буквальный вариант перевода. В некоторых случаях комментаторы эмоционально выражают свое отношение к изображаемому. Например, в восьмой главе, когда Татьяна отказывается от Онегина, переводчики добавляют примечание к сорок третьей строфе («Как хорошо говорит умная и здравомыслящая Татьяна!») и к сорок пятой строфе («Какая мучительная речь!», «Какая сильная ирония, какой уместный упрек!») [22, с. 439]. Примеры неумеренной комментаторской эмоциональности, увы, встречаются в книге слишком часто. Кроме того, вызывает сомнение и качество перевода: в нём присутствует множество ошибок. Пример примечательной ошибки: строка из первой строфы первой главы («Его пример другим наука…») передается весьма приблизительно: «值得别人学习 (чему стоит поучиться другим)»; при переводе строк «Вздыхать и думать про себя: / Когда же черт возьмет тебя!» (Ⅰ, 1) вставлена «отсебятина» «我想的多么恶毒 (как злобно я (Онегин) думал)»; строчка «Учил его всему шутя» многословно переводится как «用游戏引导学习 (С помощью игры побуждал его к обучению)»; отец Онегина «为官清正 (служил честно и справедливо)» и т. д. Кроме того, с точки зрения стихосложения перевод Цзэн Чунмина и Цзэн Фаньхуа также не выдерживает серьезной критики: в нем не соблюдаются ни размер, ни рифмовка стихов.

Еще один пример неудачного переложения «Евгения Онегина» на китайский язык: в 1977 г. на Тайване издательством «Чживэнь» был опубликован перевод Чжэн Цзинвэня. Интересным является весьма вольный (в духе коммерческой массовой литературы) перевод названия произведения «Вечные влюблённые». Чрезмерное стремление к адаптации названия при переводе на китайский язык приводит к отдаленности от содержания оригинала. Согласно исследованию Дай

Тяньена, Чжэн Цзинвэнь переводил роман в стихах на основе трёх японских переводов. В связи с тем, что все три японские версии были прозаическим, Чжэн Цзинвэнь также переводил прозой, сумев завершить перевод только восьми глав (то есть выкинул за ненадобностью «Отрывки из путешествия Онегина»). Можно легко догадаться, что от поэтического шедевра Пушкина в переложении Чжэн Цзинвэня осталось не слишком много.

Следовательно, учитывая разные причины, такие как неполнота, низкое качество перевода или наличие частичных заимствований у предшественников (то есть откровенная вторичность), мы не можем отнести вышеперечисленные четыре версии к ряду полных и серьёзных переводов «Евгения Онегина».

Итак, с момента появления первого перевода пушкинского романа в стихах до сегодняшнего дня уже прошло восемьдесят лет. На текущий момент, как было отмечено выше, в Китае существует пятнадцать переводов «Евгения Онегина». Из них одиннадцать при всех недостатках могут считаться полноценными иноязычными аналогами пушкинской «энциклопедии русской жизни», отличающимися высоким художественным уровнем, а четыре – низкопробными поделками.

История перевода «Евгения Онегина» на китайский язык ясно показывает, что «сама переводная литература, предполагая серийность (т. е. множественность интерпретаций одного текста) и невозможность создания конечного перевода, как нельзя лучше свидетельствует о диалоге оригинального произведения с постоянно меняющимися ответными репликами – переводами, обусловленными личностью переводчика и конкретным культурно-историческим контекстом» [23, с. 333]. Несомненно, каждый перевод романа в стихах отражает собственное понимание переводчиком оригинала, а также особенности их эстетического восприятия. Нельзя произвольно утверждать, что более поздняя версия обязательно лучше предыдущей. Также достаточно сложно судить о том, какой именно перевод является лучшим. У каждого перевода есть свои определенные преимущества и недостатки.

За редкими исключениями переводчики прилагали максимальные усилия, чтобы сохранить образно-эмоциональное воздействие оригинала на китайских читателей. Как отмечает Ян Хуайюй, «“Евгений Онегин” всё глубже и глубже проникает в сердца читателей. Многие переводы уже стали духовным мостом между китайскими читателями и Пушкиным» [4, с. 12]. Также Ян рассматривает историю перевода «Евгения Онегина» в Китае как своеобразную эстафету среди разных поколений переводчиков. И он, и переводчик Дзянь Пин утверждают, что общий уровень перевода непрерывно повышается. Но оба они считают, что для появления безупречного перевода, который может достичь идеального единства содержания и формы, необходима коллективная работа и обмен опытом. Это позволит отбросить все недостатки и использовать все достоинства предыдущих переводов. Именно этот процесс постепенно осуществляется – переводчики принимают эстафету у предшественников и продолжают совершенствовать перевод романа в стихах. Как отмечает Ю.Л. Оболенская, «было бы заблуждением или, во всяком случае, упрощением представлять историю переводов как поступательный процесс, при котором каждый последующий перевод лучше предыдущего, а количество переводов автоматически обеспечивает улучшение их качества. Перевод становится фактом принимающей культуры, отражающим конкретную культурно-историческую ситуацию в стране. А его достоинства и недостатки в равной степени зависят от национальной литературной и переводческой традиции, от литературной “моды”» [23, с. 333].

Из анализа вышеизложенного материала можно вывести общую тенденцию переводческой рецепции «Евгения Онегина», которая в основном проявляется в следующих аспектах.

Первое: увеличивающееся количество новых переводов постепенно снижает общий объём смысловых ошибок и степень непонимания содержания. К основным причинам данного процесса можно прежде всего отнести развитие китайской пушкинистики, к началу XXI в. накопившей значительный опыт в осмыслении пушкинкого наследия и русской литературы XIX в., а также хорошие отношения между Россией и Китаем, которые способствуют культурному обмену между странами. По этой причине число переводческих кадров, работающих с русским языком в Китае, заметно увеличивается. Помимо этого, уровень владения русским языком, знание русской истории и культуры у китайских переводчиков и литературоведов в среднем также постепенно повышается. Все это позволяет новым поколениям переводчиков «вставать на плечи» своих предшественников и избегать многих ошибок, характерных для более ранних изданий.

Вторым важным аспектом является забота о точной передаче пушкинского стиля. Создатель «Евгения Онегина» обладал необыкновенным словесным даром, виртуозно владел различными стилевыми регистрами, мог простым разговорным языком говорить и о смешном, и о серьёзном, даже трагическом. Максимально точно отразить индивидуальный стиль гениального художника – задача любого переводчика.

Однако необходимо признать, что существует значительная разница между стилем языка перевода и стилем языка оригинала. И каждый новый перевод неизбежно носит стиль самого переводчика. Например, перевод поэта Чжа Лянчжэна приносит читателям наслаждение от высокой поэзии; перевод Фэнь Чунь прост и легок для понимания; перевод Ван Чжиляна строго следует ритму и рифме, оставляя у читателей впечатление элегантности и лаконичности текста. При этом даже самые даровитые переводчики не могут в полной мере передать отточенное языковое мастерство Пушкина во всех аспектах китайского текста.

Более того, поколение за поколением переводчиков все чаще ставит вопрос о том, как именно следует передавать особенности уникальной онегинской строфы. В Китае процесс воспроизведения формы романа в стихах прошел через несколько этапов: сначала пушкинский шедевр переводился верлибром; затем – в соответствии с принципами так называемого «поэтического перевода», в котором используется ритмика китайской поэзии. Большинство переводов обладают лишь отдаленными подобиями онегинской строфы, однако некоторым переводчикам удалось максимально точно передать особенности этой важнейшей композиционной единицы романа в стихах. Необходимо отметить, русский и китайский – языки, имеющие значительные отличия, и полностью воспроизвести онегинскую строфу и ритмику оригинала на китайском языке практически невозможно. Возможно только бесконечно приближать перевод к оригиналу.

Л.С. Бархударов в работе «Язык и перевод» отмечает: «Правильнее будет говорить о разной степени эквивалентности перевода, о большем или меньшем его приближении к “полностью эквивалентному”, который фактически оказывается скорее неким идеалом, чем реальностью» [24, с. 189]. Для приближения к «идеалу» требуется прилагать значительные усилия, которые, вероятно, будут осуществляться последующими поколениями китайских переводчиков.

Библиографический список

1. Ван Ш. «Евгений Онегин» в Китае. *Временник Пушкинской комиссии*. Санкт-Петербург: Наука, 1995: 152–157.
2. Дай Т. Первый человек, кто ест крабов: Су Фу и Пущкин. *Пушкин и Китай*. Хунань: Издательство Юйелу, 2000: 93–100.
3. Люй И. Послесловие к переводу «Евгения Онегина». *От «Онегина» до «Тихого Дона»: о благородных идеалах и неустанном стремлении*. Пекин: Издательство «Сиюань», 2016: 143–147.
4. Ян Х. «Евгений Онегин» в Китае. *Иностранная литература*. 1998; № 4: 7 – 13.
5. Гэ Б. «Евгений Онегин» в Китае: о шести китайских переводах шедевра Пушкина. *Китайский перевод*. 1990; № 4: 2–6.
6. Люй И. Послесловие. Пушкин А.С. *Евгений Онегин* (перевод Люй Ина). Чжэнчжоу: Буревестник, 1950: 379–380.
7. Алексеев В.М. О последнем, 1943 года, переводе «Евгения Онегина» на китайский язык. Из набросков к докладу «Пушкин в Китае». *Восток — Запад. Исследования. Переводы. Публикации*. Москва, 1985: 252–271.
8. Гу Ю. Пятнадцать китайских переводов «Евгения Онегина». *Сборник статей исследования перевода русских и китайских стихов*. Тяньцзинь: Издательство Нанкайского университета, 2019: 185–191.
9. Цзянь П. Искусство поэтического перевода г-на Чжа Лянчжэна. *Иностранная литература*. 2007; № 1: 52–61.
10. Ван Ш. Послесловие. *Пушкин А.С. Евгений Онегин* (перевод Ван Шисе). Хэйлунцзян: Народное издательство, 1982: 1–5.
11. Чжао Х. *Многомерный перспективный анализ текста и художественного перевода: исследование китайских переводов «Евгения Онегина»*. Шанхай: Издательство Фуданьского университета, 2007.
12. Фэн Ч. Послесловие. *Пушкин А.С.* Евгений Онегин (перевод Фэн Чуня). Шанхай: Издательство перевода, 1982: 392–403.
13. Ян Х. *«Евгений Онегин» в Китае. Пушкин и Китай*. Хунань: Издательство «Юйелу», 2000: 260–281.
14. Ван Ч, Ян Л. Исследование русской литературы и моя жизнь – Интервью с г-ном Чжиляном. *Современные исследования в области иностранных языков*. 2013; № 4: 1–4.
15. Лэ В. Книга, переведенная за двадцать девять лет: Чжилян и «Евгений Онегин». *Книга мира*. 1986; № 7: 43.
16. Дин Л. «Евгений Онегин» и перевод поэзии. Пушкин А.С. *Евгений Онегин* (перевод Дин Лу). Нанкин: Издательство «Илинь», 1996: 1–15.
17. Чжан Ц. *Сравнительное исследование китайского перевода «Евгения Онегина»*. Пекин: Пекинский педагогический университет; 2013.
18. Тянь Г. Послесловие. Пушкин А.С. *Евгений Онегин* (перевод Тянь Гобиня). Пекин: Пекинское издательство «Яньшань», 2003: 382–389.
19. Вэй Х. Предисловие. Пушкин А.С. *Евгений Онегин* (перевод Дзянь Пина). Пекин: Пекинское издательство «Яньшань». 2003: 1–22.
20. Ван Л. Творчество А.С. Пушкина в Китае. *Вестник московского университета.* Серия 9: Филология. 2012; № 6: 158–166.
21. Ван Ч. Послесловие. Пушкин А.С. *Евгений Онегин* (перевод Ван Чжигэна). Шицзячжуан: Издательство литературы и искусства «Хуашань», 1995: 318–326.
22. Пушкин А.С. *Евгений Онегин* (перевод Цзэн Чунмина и Цзэн Фаньхуа). Пекин: Издательство «Чанчжэн», 2005.
23. Оболенская Ю.Л. Художественный перевод *Введение в литературоведение*: в 2 т. Москва, 2020; Т. 2: 329–350.
24. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Международные отношения, 1975.

References

1. Van Sh. «Evgenij Onegin» v Kitae. *Vremennik Pushkinskoj komissii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1995: 152-157.
2. Daj T. Pervyj chelovek, kto est krabov: Su Fu i Puschkin. *Pushkin i Kitaj*. Hunan': Izdatel'stvo Yujelu, 2000: 93-100.
3. Lyuj I. Posleslovie k perevodu «Evgeniya Onegina». *Ot «Onegina» do «Tihogo Dona»: o blagorodnyh idealah i neustannom stremlenii*. Pekin: Izdatel'stvo «Siyuan'», 2016: 143-147.
4. Yan H. «Evgenij Onegin» v Kitae. *Inostrannaya literatura.* 1998; № 4: 7 – 13.
5. G`e B. «Evgenij Onegin» v Kitae: o shesti kitajskih perevodah shedevra Pushkina. *Kitajskij perevod*. 1990; № 4: 2-6.
6. Lyuj I. Posleslovie. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin* (perevod Lyuj Ina). Chzh`enchzhou: Burevestnik, 1950: 379-380.
7. Alekseev V.M. O poslednem, 1943 goda, perevode «Evgeniya Onegina» na kitajskij yazyk. Iz nabroskov k dokladu «Pushkin v Kitae». *Vostok – Zapad. Issledovaniya. Perevody. Publikacii*. Moskva, 1985: 252-271.
8. Gu Yu. Pyatnadcat' kitajskih perevodov «Evgeniya Onegina». *Sbornik statej issledovaniya perevoda russkih i kitajskih stihov*. Tyan'czin': Izdatel'stvo Nankajskogo universiteta, 2019: 185-191.
9. Czyan' P. Iskusstvo po`eticheskogo perevoda g-na Chzha Lyanchzh`ena. *Inostrannaya literatura*. 2007; № 1: 52-61.
10. Van Sh. Posleslovie. *Pushkin A.S. Evgenij Onegin* (perevod Van Shise). H`ejlunczyan: Narodnoe izdatel'stvo, 1982: 1-5.
11. Chzhao H. *Mnogomernyj perspektivnyj analiz teksta i hudozhestvennogo perevoda: issledovanie kitajskih perevodov «Evgeniya Onegina»*. Shanhaj: Izdatel'stvo Fudan'skogo universiteta, 2007.
12. F`en Ch. Posleslovie. *Pushkin A.S*. Evgenij Onegin (perevod F`en Chunya). Shanhaj: Izdatel'stvo perevoda, 1982: 392-403.
13. Yan H. *«Evgenij Onegin» v Kitae. Pushkin i Kitaj.* Hunan': Izdatel'stvo «Yujelu», 2000: 260-281.
14. Van Ch, Yan L. Issledovanie russkoj literatury i moya zhizn' – Interv'yu s g-nom Chzhilyanom. *Sovremennye issledovaniya v oblasti inostrannyh yazykov*. 2013; № 4: 1-4.
15. L`e V. Kniga, perevedennaya za dvadcat' devyat' let: Chzhilyan i «Evgenij Onegin». *Kniga mira*. 1986; № 7: 43.
16. Din L. «Evgenij Onegin» i perevod po`ezii. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin* (perevod Din Lu). Nankin: Izdatel'stvo «Ilin'», 1996: 1-15.
17. Chzhan C. *Sravnitel'noe issledovanie kitajskogo perevoda «Evgeniya Onegina»*. Pekin: Pekinskij pedagogicheskij universitet; 2013.
18. Tyan' G. Posleslovie. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin* (perevod Tyan' Gobinya). Pekin: Pekinskoe izdatel'stvo «Yan'shan'», 2003: 382-389.
19. V`ej H. Predislovie. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin* (perevod Dzyan' Pina). Pekin: Pekinskoe izdatel'stvo «Yan'shan'». 2003: 1-22.
20. Van L. Tvorchestvo A.S. Pushkina v Kitae. *Vestnik moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2012; № 6: 158-166.
21. Van Ch. Posleslovie. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin* (perevod Van Chzhig`ena). Shiczyachzhuan: Izdatel'stvo literatury i iskusstva «Huashan'», 1995: 318-326.
22. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin* (perevod Cz`en Chunmina i Cz`en Fan'hua). Pekin: Izdatel'stvo «Chanchzh`en», 2005.
23. Obolenskaya Yu.L. Hudozhestvennyj perevod *Vvedenie v literaturovedenie*: v 2 t. Moskva, 2020; T. 2: 329-350.
24. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.

Статья поступила в редакцию 14.02.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-397-400

Chen Yuqiong, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 15754326288@163.com*

ABOUT DICTIONARY LABELS IN CHINESE-RUSSIAN DICTIONARIES IN RUSSIA AND CHINA. The article identifies features of similarity and difference in the use of dictionary labels in Chinese-Russian dictionaries published in Russia and China. The article analyzes and compares the types, functions, design of grammatical, terminological, stylistic (among them – emotional and expressive), chronological labels used in three pairs of Chinese-Russian dictionaries: "Chinese-Russian Dictionary – Minimum" edited by A.V. Kotov and "汉俄实用词典" ("Chinese-Russian Practical Dictionary", 1991); "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). The author concludes that the use of dictionary labels in the studied Russian and Chinese dictionaries, while possessing some similarities, reveals significant differences.

Key words: **label system, dictionary label, Chinese-Russian dictionary, bilingual lexicography**

Чэнь Юйцюн, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 15754326288@163.com*

О СЛОВАРНЫХ ПОМЕТАХ В КИТАЙСКО-РУССКИХ СЛОВАРЯХ В РОССИИ И КИТАЕ

Статья посвящена выявлению черт сходства и различия в использовании словарных помет в китайско-русских словарях, изданных в России и Китае. Проанализированы и сопоставлены виды, функции, оформление грамматических, терминологических, стилистических (среди которых – эмоционально-экспрессивные), хронологических помет, используемых в трех парах китайско-русских словарей: «Китайско-русский словарь-минимум» под редакцией А.В. Котова и «汉俄实用词典» («Прикладной китайско-русский словарь», 1991); «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). Автор приходит к выводу о том, что использование словарных помет в исследованных российских и китайских словарях, обладая некоторым сходством, обнаруживает значительные различия.

Ключевые слова: **система помет, лексикографическая помета, китайско-русский словарь, двуязычная лексикография**

Существенную роль в описании заголовочных единиц двуязычных словарей играют лексикографические (словарные) пометы – «это эксплицированное во вводной части словаря собственно лексикографическое средство (обычно в форме сокращённого слова или словосочетания), с помощью которого читателю сообщается, что соответствующая языковая единица (или языковое явление) относится к определенной совокупности однородных в каком-либо отношении единиц или явлений» [1, с. 110]. Китайские лексикографы называют это средство 标注 'помета' [2, с. 83–85] или 用法标签 'маркер использования' [3].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью улучшения качества китайско-русских словарей в обеих странах, а его научная новизна состоит в том, что, как представляется, результаты впервые проведенного сопоставительного анализа словарных помет, используемых российскими и китайскими лексикографами, позволят усовершенствовать использование таких помет в двуязычных словарях.

Цель данного исследования – выявить черты сходства и различия в использовании лексикографических помет в китайско-русских словарях, вышедших в России (далее – *российские словари*) и Китае (далее – *китайские словари*). Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: 1) описать функции и классификации словарных помет, созданные российскими и китайскими лексикографами; 2) проанализировать и сопоставлять виды, функции, оформление грамматических, терминологических, стилистических (среди которых – эмоционально-экспрессивные), хронологических помет, используемых в российских и китайских словарях.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что намечена методика сопоставительного анализа словарных помет двуязычных словарей. Полученные результаты применимы в лексикографической практике, учебных пособиях, вузовских лекционных курсах по лексикографии.

Материалом исследования являются системы словарных помет китайско-русских словарей примерно одного года выпуска и объема, созданных в России и Китае, причем российские и китайские словари сопоставляются: «Китайско-русский словарь-минимум» (汉俄常用词典, изд-во «Русский язык», 1990) под редакцией А.В. Котова, четырёхтомный «Большой китайско-русский словарь» (华俄大词典, изд-во «Наука», 1983–1984) под редакцией И.М. Ошанина, «Большой китайско-русский словарь» (汉俄大词典, изд-во «Живой язык», 2006) под редакцией Б.Г. Мудрова, «汉俄实用词典» («Прикладной китайско-русский словарь», издательство «Дяньцзы Гунъе Чубаньшэ», 1991), «大汉俄词典» («Большой китайско-русский словарь», изд-во «Цзилинь Жэньминь Чубаньшэ», 1992) и «汉俄大词典» («Большой китайско-русский словарь», под редакцией Гу Байлиня, изд-во «Шанъу иньшугуань», 2009).

Российские и китайские лексикографы о функциях и классификации помет

Как известно, «пометы уточняют стилистический уровень слова (*прост., разг., поэтич., книжн.*), его экспрессивную окраску (*шутл., вульг.*), употребительность (*редк., обычн.*), функционально-профессиональную сферу употребления (*спец., мед., воен.*), семантическую характеристику (*перен.*), отношение к ядру современного языка (*уст., неол.*) и др. <…>. В словарях могут быть эксплицитно выражены синтагматические и парадигматические отношения в лексике. Первые выявляются с помощью помет (напр., управление глаголов) и особенно примеров, вторые – в фиксации синонимов, антонимов, словообразовательных связей, ассоциативных и аналогичных серий слов» [4, с. 463].

Российские ученые классифицировали словарные пометы по-разному. Так, В.П. Берков полагал, что «многообразие помет может быть сведено к следующим группам: 1) грамматические; 2) стилистические; 3) оценочные; 4) частотные; 5) ареальные; 6) отраслевые; 7) степени соответствия эквивалента; 8) степени охвата значений; 9) отсылочные» [5, с. 172]. В работе «Лексикография русского языка» В.В. Дубичинский заметил, что «каждая лексикографическая помета может быть оправдана, в том числе, если она ограничивает сферу употребления и лингвистические особенности того или иного круга лексики, противопоставленного другому», и предложил следующую классификацию помет: «грамматические (*несов., прош., перех., кратк. ф.* и т. п.), лексические (*о человеке, о транспорте* и т. п.), семантические (*перен.* и т. п.), функционально-стилевые, в том числе и терминологические (*газетн., офиц., спец., хим., физ.* и т. п.), стилистические (*разг., прост., высок.* и т. п.), эмоционально-экспрессивные (*ирон., шутл., неодобрит., презр., почтит.* и т. п.), хронологические (*устар., истор., нов.* и т. п.), статистические (*редко, реже, обычно, малоупотр.* и т. п.), запретительные (*не употр.* и т. п.), ограничительные (*только несов.* и т. п.) и некоторые другие» [6, с. 59–60]. Автор диссертации о словарных пометах в русских и английских толковых словарях Н.М. Несова предложила следующую их классификацию: пометы технические («указания на то, в какой сфере профессиональной деятельности используется заголовочное слово: музыка, наука и т. п.»), стилистические («указания на то, в каком стиле речи используется заголовочная единица в данном значении»), дополнительные стилистические («указания на то, в каком подстиле речи используется заголовочная единица в данном значении»), региональные (диалектные), диахронические и передающие оценочное значение («указание на то, что данное слово используется с одобрительным, негативным и т. п. значением») [7, с. 205].

Во многих работах специально рассматривались стилистические пометы. Например, указывалось [8, с. 145, 150], что «слово в языке уже обладает многими свойствами, определяющими его употребление (соотношение парадигматики и синтагматики), поэтому общая теория лексикографии нуждается в разработке методик определения стилистических свойств слов вне зависимости от конкретных условий их использования (стилистика языка) и при функционировании слов в конкретных условиях их использования (стилистика речи)», и поэтому словари нуждаются в пометах «общего характера, относящих слово к возвышенному, книжному, разговорному и т. д. стилям» и «в пометах, относящих слово к разным функциональным стилям (по сферам употребления, по родам и видам словесности, жанрам и пр.)», причем «инвентарь помет <…> должен состоять из трех разрядов: пометы положения, пометы употребления и пометы семантического ограничения». Обсуждение стилистических помет продолжается в настоящее время, и, например, Н.М. Несова, отмечая, что «традиционно среди помет выделяются грамматические и стилистические» (грамматические пометы «в сжатом виде представляют информацию о слове / словоформе», а стилистические – о слове / лексеме), пишет о том, что стилистические пометы «не вскрывают оценочного или экспрессивного компонента значения» [9, с. 109–110].

Что касается китайских лексикографов, то они подчеркивают, что использование в словаре помет и типографских знаков способствует сокращению объема словаря, поскольку каждая словарная помета и типографский знак содержат определенную информацию, и что список условных сокращений, помещаемый перед корпусом, используется в качестве дополнительной информации, в особенности, в словарях двуязычных. Однако в китайской лексикографии отсутствует единый стандарт в употреблении как самих помет (например, помета <文> ‘вэнь’ может относить лексическую единицу к таким сферам, как 文化 ‘культура’, 文学 ‘литература’, 书面语 ‘литературный язык’), так и типографских знаков, заключающих в себе пометы (используются разные виды скобок: 尖括号 ‘угловые скобки’ (< >), 方头括号 ‘квадратные скобки’ (【 】), 六角括号 ‘шестигранные скобки’ (〔 〕)) [3, с. 64].

Китайские лексикографы, как и российские, создавали различные классификации помет. Так, с точки зрения Юй Цзяци, «略语表的使用范围大致是语种、语法、修辞和学科四个方面» [于家齐 1981: 133] ‘сфера употребления словарных помет касается, по крайней мере, четырех аспектов – этимологии, грамматики, стилистики и терминологии’. Хуан Цзяньхуа предложил выделить семь классов помет: 1) 时间的 ‘хронологические’, например, <古> ‘старинные’; 2) 地域的 ‘ареальные’, например, <方> ‘диалектизмы’; 3) 词性标注 ‘частеречные пометы’, например, <名> ‘имя существительное’; 4) 词源类 ‘этимологические’; 5) 修辞色彩的 ‘стилистические’, в том числе эмоционально-экспрессивные пометы, <讽> ‘ирония’; 6) 专业学科类 ‘терминологические’, например, <体> ‘физкультура и спорт’; 7) 语用类 ‘семантические’ [2, с. 83–85].

Еще одна классификация словарных помет, основанная на интеграции разных теорий, предложена Чжан Ихуа и включает пять классов: 1) 社会环境 (语域, 语体) ‘социальная среда (языковая область, стиль языка)’; 2) 地域环境 (地域方言, 民族方言, 外来语言) ‘ареальная среда (диалект, этнолект, иностранный язык)’; 3) 时域环境 (今, 古, 旧义) ‘хронологическая установка (современные, архаичные, устаревшие)’, 4) 语言环境 (交际方式, 交际手段, 语义修辞, 语法修辞) ‘коммуникативная среда (стили речи, средства коммуникации, семантика, грамматика; 5)专业环境 ‘профессиональная среда (терминология)’ [11, с. 125–126].

Итак, выявлено, что и в российских классификациях словарных помет, и в созданных китайскими лингвистами классификациях есть сходные классы – пометы грамматические, терминологические, стилистические (в том числе эмоционально-экспрессивные) и хронологические.

Сопоставительный анализ использования помет в китайско-русских словарях

Сопоставление проводится на материале словарных статей под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ в шести указанных выше словарях, причем сопоставляется также и типографическое оформление помет.

Грамматические пометы. Как известно, «грамматическую характеристику слова в двуязычном словаре можно схематически представить себе в виде суммы двух частных характеристик – парадигматической и синтагматической», при этом «парадигматическая характеристика – это такая информация о слове, которая позволяет пользователю при наличии у него определенных к грамматическому описанию этого языка образовать любой элемент парадигмы этого слова», а «синтагматическая характеристика – это информация о том, с какими грамматическими формами иных слов, с какими служебными словами сочетается данное слово или словосочетание, в какие грамматические структуры оно может входить» [5, с. 100–111].

В исследованных российских словарях грамматические пометы принято давать курсивом и без скобок. В «Китайско-русском словаре-минимуме» А.В. Котова есть список 80 условных сокращений, среди которых сокращения, используемые как грамматические пометы: *гл.* – глагол, *ед.* – единственное число, *межд.* – междометие, *мест.* – местоимение, *мн.* – множественное число, *прил.* – прилагательное, *прош.* – прошедшее время, *сущ.* – существительное, *сч. сл.* – счетное слово, однако под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ грамматические пометы в данном словаре не употребляются. В «Большом китайско-русском словаре» И.М. Ошанина под заголовочным иероглифом 一 ‘и’ имеются следующие грамматические пометы: *числ.* – числительное, *прил.* – прилагательное, *наречие* – наречие, *сущ.* – существительное, *гл.* – глагол, *союз* – союз. В «Большом китайско-русском словаре» Б.Г. Мудрова имеется помета *гл.* – глагол.

Следует отметить, что грамматические пометы используются в этих российских словарях только для заголовочных иероглифов. Так, словарная статья с заголовочным 一 ‘и’ имеет следующие пометы: « Ⅰ *числ. / прил. / наречие* 1) один; <...>. Ⅱ *числ./сущ.* 1) *филос.* один, одно [единое]; <...>. Ⅲ *гл.* 1) объединять, приводить к единству; <...>» [12, с. 1].

Что касается китайских словарей, то грамматические пометы приводятся в них в различных формах. Во-первых, в словаре «汉俄实用词典» (1991) грамматические пометы на русском языке в скобках применяются не при заголовочной единице, а при русском эквиваленте, например, 一天 ‘① один день; целый день ② сутки [мн.] ③ (某一天) однажды’ [13, с. 625].

Во-вторых, в словаре «大汉俄词典» (1992) для заголовочных иероглифов используются те же пометы по-русски, что и в «Большом китайско-русском словаре» И.М. Ошанина, причем они даются в скобках 〈〉 , называемых 单书名号 ‘одинарные книжные’.

В-третьих, в «汉俄大词典» (2009) в одной и той же словарной статье при заголовочной единице используются грамматические пометы на китайском языке (1), а в толковании – пометы как на китайском, так и на русском языке для эквивалентов лексических единиц (2):

(1) 数 数词 ‘числительные’, 副 副词 ‘наречия’, 助 助词 ‘частицы’, 名 名词 ‘имена существительные’, например, словарная статья с заголовочным иероглифом 一 ‘и’: « Ⅰ 数 ① (数目) один; единица; <...> Ⅱ 副 ① 一旦; 一经 <...> Ⅲ 助 〈书〉 (竟然) оказаться; взять да (и, да и); <...>» [14, с. 2396];

(2) мн. – множественное число, *ж.* – женский род, *м.* – мужской род, например, 一担儿挑 ‘〈方〉 свояки *мн.*’ [14, с. 2399].

Итак, при исследовании российских и китайских словарей единственным, в котором не используются грамматические пометы под заголовочным иероглифом 一 ‘и’, является «Китайско-русский словарь-минимум» А.В. Котова. В российских словарях грамматические пометы указывают на принадлежность заголовочного слова к определённой части речи, а также род и число существительного, время глагола, тогда как в китайских словарях грамматические пометы – это в основном частеречные пометы. Также китайские словари отличаются от российских тем, что в них грамматические пометы могут использоваться как в толковании, так одновременно и при заголовочной единице. Русские и китайские пометы типографически оформлены по-разному.

Терминологические пометы. С точки зрения многих российских лексикографов на терминологические пометы, они «распадаются на две неравные группы. К первой из них относятся собственно отраслевые пометы, ко второй – пометы профессиональных жаргонизмов», причем «профессиональные жаргонизмы вообще вводятся в обычные двуязычные словари весьма ограниченно» [5, с. 182–185].

И в «Китайско-русском словаре-минимуме» А.В. Котова, изданном в России, и в словаре «汉俄实用词典» (1991), опубликованном в Китае, используются терминологические пометы, относящие лексические единицы к сферам научно-технической и культуры. Среди них, в «Китайско-русском словаре-минимуме» имеются 40 терминологических помет, в том числе пометы, не используемые в « 汉俄实用词典»: *археол.* – археология, *воен.* – военное дело, *лог.* – логика, *будд.* – буддизм, *жив.* – живопись, *кул.* – кулинария, *шахм.* – шахматы, *юр.* – юриспруденция. В «汉俄实用词典» дается в угловых скобках 51 терминологическая помета. Сравнение этих помет с пометами в «Китайско-русском словаре-минимуме» показывает, что в последнем отсутствуют такие пометы, как <教> 教'педагогика', <生化> 生物化学 'биохимия', <环> 环境保护 'защита окружающей среды', <食> 食品 'продукты питания', <矿> 采矿 'горное дело', <纺> 纺织 'текстильное дело', <测> 测绘 'геодезия', <交> 交通 'транспорт', <水> 水利 'гидротехника', <船> 船舶 'судостроение', <空> 航空 'авиация', <宇> 宇航 'астронавтика', <半> 半导体 'полупроводник', <海> 航海 'навигация', <计> 计算机 'вычислительная машина', <技> 技术 'технология', <文> 文学 'литература', <艺> 艺术 'искусство', <影> 影视 'кино и телевидение'.

Как уже упоминалось выше, в словаре «大汉俄词典» (1992) для заголовочных иероглифов используются все те же пометы по-русски, что и в «Большом китайско-русском словаре» И.М. Ошанина (всего 84 терминологических пометы), такие как *демогр.* – демография, *ж.-д.* – железнодорожный термин, *зоол.* – зоология, *картогр.* – картография, *нумизм.* – нумизматика, *опт.* – оптика, *охот.* – охотничий термин, *палеонт.* – палеонтология, *пед.* – педагогика, *полит.* – политика, *полигр.* – полиграфия, *психол.* – психология, *радио* – радиотехника, *стат.* – статистика, *хим.* – химия, *хир.* – хирургия, *шелк.* – шелководство, *эк.* – экономика, *эл.* – электротехника, *энтомол.* – энтомология, *этн.* – этнография, *будд.* – буддизм, *дип.* – дипломатический термин, *жив.* – живопись, *иск.* – искусство, *ист.* – историография, *каллигр.* – каллиграфия, *карт.* – термин карточной игры, *кино.* – кинематография, *кул.* – кулинария, *лит.* – литература, *миф.* – мифология, *муз.* – музыка, *рел.* – религия, *спорт.* – физкультура и спорт, *стил.* – стилистика, *театр.* – театроведение, *филол.*– филология, *фото.* – фотография, *шахм.* – шахматы, *юр.* – юриспруденция.

По сравнению со словарем «汉俄大词典» (2009), в «Большом китайско-русском словаре» Б.Г. Мудрова применяется значительно меньше терминологических помет (соответственно 70 и 58), однако в этот словарь включены следующие пометы, которых нет в «汉俄大词典»: *геом.* – геометрия, *гидр.* – гидрология, гидротехника, *радио* – радиотехника, *стр.* – строительное дело, *тех.* – техника, *фарм.* – фармакология, *будд.* – буддизм, *даос.* – даосский, относящийся к даосизму, *жив.* – живопись, *конфуц.* – конфуцианский, относящийся к конфуцианству, *кул.* – кулинария, *миф.* – мифология. И в «汉俄大词典» используются следующие терминологические пометы, которые не включены в «Большой китайско-русский словарь» Б.Г. Мудрова: 〈船〉 船舶 'судостроение', 〈电子〉 电子学 'электроника', 〈食〉 食品 'брематология', 〈水〉 水利 'гидротехника', 〈工〉 工具、技术 'технология', 〈古生〉 古生物学 'палеобиология', 〈海〉 航海 'навигация', 〈机〉 机械 'механика', 〈交〉 交通运输 'транспорт', 〈教〉 教育 'педагогика', 〈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', 〈会〉 会计 'бухгалтерия', 〈药〉 药物学 'фармацевтика', 〈渔〉 渔业 'рыбное хозяйство', 〈牧〉 畜牧 'животноводство', 〈气〉 气象 'метеорология', 〈政〉 政治 'политика', 〈纸〉 造纸 'бумажное производство', 〈影〉 电影 'кино', 〈邮〉 邮政 'почтовый термин', 〈曲艺〉 曲艺 'эстрада', 〈纸牌〉 纸牌 'термин карточной игры', 〈钟〉 钟表 'часы'.

Итак, как в российских, так и в китайских словарях используется большое количество терминологических помет, причем больше помет из сферы научно-технической, но в российских словарях таких помет меньше, чем в китайских словарях. Кроме того, виды помет в российских и китайских словарях значительно различаются.

Стилистические и оценочные пометы. В научной литературе указывается, что среди стилистических помет следуют «различать: а) собственно стилистические пометы, б) пометы, характеризующие степень «серьезности», и в) пометы, характеризующие степень «грубости». К первым относятся пометы типа *книжн., разг., нар.-поэт.* (=народно-поэтическое) и аналогичные, ко вторым – *шутл., ирон.* и т. п., к третьим – *груб., вульг., табу*» [5, с. 172].

В российских словарях имеются следующие стилистические и оценочные пометы: в «Китайско-русском словаре-минимуме» А.В. Котова – *разг.* – разговорное слово, *обр.* – образное выражение; в «Большом Китайско-русском словаре» И.М. Ошанина – *офиц.* – официальное выражение, *обр.* – образное выражение, *разг.* – разговорное слово, *эпист.* – эпистолярный стиль, *уничижит.* – уничижительное выражение, *вежл.* – форма вежливости, *поэт.* – поэтическое слово, *жарг.* – жаргонное слово, *ирон.* – в ироническом смысле; в «Большом китайско-русском словаре» Б.Г. Мудрова используется *обр.* – образное выражение.

В китайских словарях стилистические и оценочные пометы также находят отражение. Например, если в «汉俄实用词典» (1991) стилистические и оценочные пометы отсутствуют, то в «大汉俄词典» (1992) такие пометы применяются так же, как в «Большом китайско-русском словаре» И.М. Ошанина. Однако в третьем исследуемом китайском словаре «汉俄大词典» (2009) используются стилистические и оценочные пометы не только на китайском при заголовочных единицах, но и в толковании на русском языке., например: 一辈子 '〈口〉 вся жизнь; в своей жизни; за всю жизни; на своем веку' [14, с. 2397], 一并 'заодно *разг.*' [14, с. 2398]. Под заголовочным иероглифом 一 'и' в этот словарь включены следующие стилистические пометы: *разг.* – разговорное слово, *прост.* – просторечное слово, *книжн.* – книжное слово, *спец.* – специальное, *вульг.* – вульгарное слово, 〈书〉 书面语 'книжное слово', 〈口〉 口语 'разговорное слово', 〈谦〉 谦语 'скромное выражение', и оценочная помета 〈褒〉 褒义 'положительная оценка'.

Итак, во всех российских словарях используется стилистическая помета *обр.* и в российских и китайских словарях – помета *разг.* Кроме этого, в российских словарях оценочные пометы содержат почти исключительно отрицательную оценку, в то время как для китайских словарей характерны положительные оценочные пометы.

Хронологические пометы. Что касается хронологических помет, то в «Китайско-русском словаре-минимуме» А.В. Котова они отсутствуют, в «Большом китайско-русском словаре» И.М. Ошанина используются *совр.* – современный, *стар.* – старинное (о предмете, который прекратил свое существование до составления данного словаря), *уст.* – устаревшее слово (выражение), *неол.* – неологизм, а в «Большом китайско-русском словаре» Б.Г. Мудрова применяется лишь *уст.* – устаревшее слово.

В словаре «汉俄实用词典» (1991) хронологические пометы отсутствуют, в словаре «大汉俄词典» (1992) встречаются *совр.* – современный, *стар.* – старинное (о предмете, который прекратил свое существование до составления данного словаря), *уст.* – устаревшее слово (выражение), *неол.* – неологизм. В словаре « 汉俄大词典» (2009) даются <旧> 旧词 'устаревшее слово', <史> 历史词语 'историческое слово', *устар.* – устарелое слово, выражение.

Приведенное выше исследование показывает, что ни в русских, ни в китайских изданиях китайско-русских словарей маленького объема хронологические пометы не используются.

Сопоставительный анализ использования словарных помет проводился на материале словарных статей под заголовочным иероглифом 一 'и' в шести указанных выше словарях, причем сопоставлялось также и типографическое оформление помет. В результате мы пришли к выводу, что использование словарных помет в исследованных российских и китайских словарях, обладая некоторым сходством, обнаруживает значительные различия.

Черты сходства русских и китайских словарей:

1. Для современных российских и китайских словарей исследованного типа свойственно использование словарных помет. («Наблюдается значительная схожесть помет, используемых российскими и зарубежными лексикографами, однако во многих случаях при этом используется разная терминология; терминология не унифицирована и не стандартизирована на мировом уровне» [15, с. 243]).

2. Российские и китайские лексикографы строят сходные классификации словарных помет, выделяя пометы грамматические, терминологические, стилистические (среди которых – эмоционально-экспрессивные), хронологические, и используют такие типы помет в словарях.

3. Хронологические пометы не используются как в китайско-русском словаре маленького объема, изданном в России, так и в китайско-русском словаре маленького объема, изданном в Китае.

Черты различия русских и китайских словарей:

1. В российских словарях грамматические пометы указывают на принадлежность заголовочного слова к определённой части речи, а также род и число существительного, время глагола, тогда как в китайских словарях грамматические пометы – это в основном частеречные пометы.

2. В российских словарях меньше, чем в китайских словарях, терминологических (специальных) помет (в исследованной части словарных статей соответственно в российских словарях – 40, 84, 58, в китайских – 51, 84, 70).

3. В китайских словарях, в отличие от российских, грамматические пометы могут использоваться как в толковании, так одновременно и в толковании, и при заголовочной единице.

4. В российских словарях оценочные пометы содержат почти исключительно отрицательную оценку, в то время как для китайских словарей характерны положительные оценочные пометы.

5. Если в изученных российских словарях сами словарные пометы и их типографическое оформление унифицировано, то в китайских словарях подобная унификация отсутствует.

Библиографический список

1. Морковкин В.В. О базовом лексикографическом знании. *Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному*: сборник статей. Москва: Русский язык, 1986: 102–117.
2. 黄建华, 陈楚详. *双语词典学导论*. 商务印书馆, 1997. (Хуан Ц. *Введение в двуязычную лексикографию*. Пекин: Шанъу иньшугуань, 1997).
3. 黄芳. *对内向型双语学习词典用法标签设置的思考*. 武汉: 法国研究, 2013. 第61–68 页 (Хуан Ф. *Размышления об употреблении помет для двуязычных учебных словарей*. Ухань: Фаго Яньцзю, 2013: 61–68).
4. Гак В.Г. Словарь. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 462–463.

5. Берков В.П. *Двуязычная лексикография*: учебник для студентов вузов. Минск: Астрель, 2004.
6. Дубичинский В.В. *Лексикография русского языка*: учебное пособие. Москва: Наука; Флинта, 2008.
7. Несова Н.М. Представление словарной статьи в двуязычных словарях. *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016; № 3: 202–208.
8. Медникова Э.М. Адекватность лексикографических помет стилистическим характеристикам слова. *Словарные категории*: сборник статей. Москва: Наука, 1988: 145–150.
9. Несова Н.М. Словарные пометы: комплексное представление слова и лексемы в сопоставительном аспекте. *Вестник РУДН.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2014; № 2: 108–111.
10. 于家齐. *略语表应求统一*. 上海: 辞书研究, 1981, 第133–134页 (Юй Ц. *Списки условных сокращений должны быть гармонизированы*. Шанхай: Исследование лексикографии, 1981: 133–134.).
11. 章宜华, 雍和明. *当代词典学*.北京：商务印书馆, 2007. (Чжан И. *Современная лексикография*. Пекин: Шанъу иньшугуань, 2007).
12. *Большой китайско-русский словарь по русской графической системе*: в 4 т. Составлен коллективом китаистов под руководством и редакцией проф. И.М. Ошанина = 華俄大辭典 Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1983–1984.
13. 汉俄实用词典. 北京：电子工业出版社. 1991. (*Прикладной китайско-русский словарь*. Пекин: Издательство «Дяньцзы Гунъе Чубаньшэ», 1991).
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. Будыкина В.Г. О видах и функциях словарных помет в российской и зарубежной лексикографической практике. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12; Выпуск 4: 240–244.

References

1. Morkovkin V.V. O bazovom leksikograficheskom znanii. *Uchebniki i slovari v sisteme sredstv obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*: sbornik statej. Moskva: Russkij yazyk, 1986: 102-117.
2. 黄建华, 陈楚详. *双语词典学导论*. 商务印书馆, 1997. (Huan C. *Vvedenie v dvuyazychnuyu leksikografiyu*. Pekin: Shan`u in'shuguan', 1997).
3. 黄芳. *对内向型双语学习词典用法标签设置的思考*. 武汉: 法国研究, 2013. 第61–68 页 (Huan F. *Razmyshleniya ob upotreblenii pomet dlya dvuyazychnyh uchebnyh slovarej*. Uhan': Fago Yan'czyu, 2013: 61-68).
4. Gak V.G. Slovar'. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 462-463.
5. Berkov V.P. *Dvuyazychnaya leksikografiya*: uchebnik dlya studentov vuzov. Minsk: Astrel', 2004.
6. Dubichinskij V.V. *Leksikografiya russkogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Nauka; Flinta, 2008.
7. Nesova N.M. Predstavlenie slovarnoj stat'i v dvuyazychnyh slovaryah. *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2016; № 3: 202-208.
8. Mednikova `E.M. Adekvatnost' leksikograficheskih pomet stilisticheskim harakteristikam slova. *Slovarnye kategorii*: sbornik statej. Moskva: Nauka, 1988: 145-150.
9. Nesova N.M. Slovarnye pomety: kompleksnoe predstavlenie slova i leksemy v sopostavitel'nom aspekte. *Vestnik RUDN.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2014; № 2: 108-111.
10. 于家齐. *略语表应求统一*. 上海: 辞书研究, 1981, 第133–134页 (Yuj C. *Spiski uslovnyh sokraschenij dolzhny byt' garmonizirovany*. Shanhaj: Issledovanie leksikografii, 1981: 133-134.).
11. 章宜华, 雍和明. *当代词典学*.北京：商务印书馆, 2007. (Chzhan I. *Sovremennaya leksikografiya*. Pekin: Shan`u in'shuguan', 2007).
12. *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar' po russkoj graficheskoj sisteme*: v 4 t. Sostavlen kollektivom kitaistov pod rukovodstvom i redakciej prof. I.M. Oshanina 華俄大辭典 Moskva: Nauka, Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1983-1984.
13. 汉俄实用词典. 北京：电子工业出版社. 1991. (*Prikladnoj kitajsko-russkij slovar'*. Pekin: Izdatel'stvo «Dyan'czy Gun`e Chuban'sh`e», 1991).
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. Budykina V.G. O vidah i funkciyah slovarnyh pomet v rossijskoj i zarubezhnoj leksikograficheskoj praktike. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2019; T. 12; Vypusk 4: 240-244.

Статья поступила в редакцию 24.02.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-400-402

***Perevalov V.P.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior researcher, Sector of Philosophy of Russian History, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: 1020302@gmail.com*

CALCULATION OF EVENTS IN THE NOVEL "THE CAPTAIN'S DAUGHTER" ACCORDING TO THE CALENDAR. The article analyzes a problem of time in the final artistic work of A.S. Pushkin "The Captain's Daughter". It is assumed that, the same as in the poetic novel "Eugene Onegin", the prose novel is "calculated according to the calendar". It turns out that the calendar-time structures of the course of novel events are closely connected with the biography and previous work of the poet-historiographer, as well as with the history of the nobility and other estates of post-Petrine Russia. As a result, such concrete historical approach to reading Pushkin's text contributes to its more multifaceted deep understanding, thanks to which the poet's work is actively included in the discussion of current problems of our time, which, in turn, once again testifies to the enduring importance of Pushkin's genius as a historian who thought in artistic images.

Key words: **history of Russia, time, (auto)biography, empire, table of ranks, service, honor, Pugachev's revolt (uprising), imposture**

***В.П. Перевалов,** канд. филос. наук, ст. науч. сотр. сектора философии российской истории Института философии РАН, г. Москва, E-mail: 1020302@gmail.com*

РАСЧИСЛЕНИЕ СОБЫТИЙ В РОМАНЕ «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» ПО КАЛЕНДАРЮ

В статье анализируется проблема времени в итоговом художественном произведении А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Предполагается, что, как в стихотворном романе «Евгений Онегин», прозаический роман «расчислен по календарю». Оказывается, что календарно-временные структуры течения романных событий тесно связаны с биографией и предшествующим творчеством поэта-историографа, а также с историей дворянского и иных сословий послепетровской России. В результате такой конкретно-исторический подход к прочтению пушкинского текста способствует его более многостороннему глубокому пониманию, благодаря которому творчество поэта активно включается в обсуждение актуальных проблем современности, что, в свою очередь, ещё раз свидетельствует о непреходящем значении гения Пушкина – историка, мыслившего художественными образами.

Ключевые слова: **история России, время, (авто)биография, империя, табель о рангах, служение, честь, пугачевский бунт (восстание), самозванство**

Актуальность темы статьи обусловлена непреходящим значением творчества А.С. Пушкина не только с точки зрения его вклада в литературное наследие России, но и с учетом явной историософской направленности ряда произведений поэта, к которым относится и «Капитанская дочка» [1–7].

С позиций философии истории в настоящей статье проанализирована проблема времени в романе. Новизна подхода к предмету исследования подкрепляется и развивается объемностью исчисления: к привычному нам светскому календарю подключается церковный и народный календари. Их совокупное единство в максимальном уточнении дат происходящих в романе событий с привлечением исторической ретроспективы и перспективы раскрывает дополнительные значения пушкинского текста, «спрятанные» для нелюбопытного читателя. Наша цель заключалась в том, чтобы сверить прямо и косвенно указанные в произведении даты с биографией и предшествующим творчеством Пушкина. Задачи исследования: провести анализ произведения А.С. Пушкина «Капитанская дочка», сопоставить их с более широким пластом исторических событий в послепетровской России.

События в романе стартуют с важнейшего дня в жизни главного героя – перехода его из детства в сообщество взрослых. Пора быть не мальчиком, но мужем пришла, когда сыну потомственного дворянина, отставного премьер майора Андрея Петровича Гринёва Петруше исполнилось (не так давно?) полных 16 лет.

Как истинный представитель дворянского сословия, он должен принести присягу (клятву) и верой и правдой служить государю и Отечеству, не щадя живота своего. Таково предназначение каждого дворянина мужского пола, критерий его зрелости в осуществлении привилегированного статуса сословия в государстве российском. Так, нынешнее поколение, продолжая традицию предшествующих поколений рода, фамилии, становится настоящим (стоящим на своем месте силы совместного созидания Міра (Космоса) в Мире стихий). И должно именно так и никак иначе.

Кроме военной, сухопутной и морской, для дворянских отпрысков существовала и гражданская (а также придворная) стезя служения; оценку успехов и соответствия между ними давал Табель о 14 рангах, принятый по указу Петра I 24 января 1722 года. Так, Александр Пушкин, воспитанник первого набора в Царскосельский лицей, окончил обучение в нём с присвоением ему чина коллежского секретаря (10 класс) и был определён на службу в Коллегию иностранных дел. Выпуск состоялся 9 июня 1817 г. – на полгода раньше запланированного срока, но 18-летний № 14 считал его запоздавшим, по крайней мере, на год, а ещё лучше, если бы он случился двумя годами ранее. То есть юный поэт страстно желал покинуть «монастырь» (лицей) в возрасте героя своего последнего романа, наиболее заманчивой ему представлялась военная карьера.

Александр Сергеевич использовал в своём творчестве и народное летне-зимнее деление годового календаря. В народном календаре не четыре времени года, а всего два: лето и зима. Зима в нём ведёт отсчёт от 26 октября, дня Дмитрия Солунского, и длится до 23 апреля, когда празднуют Георгия весеннего (зелёного). Таким образом, стражами «рубикона» исчисления годового цикла выступают двое почитаемых в народе святых, воин и земледелец: св. Георгий (Егорий, Юрий) и св. Дмитрий Солунский. С 27 октября 1818 г., со второго зимнего дня («2 января»), Пушкин ведёт летопись истории «утаённой любви», высеченной в сердце поэта и хранимой им в сокровенном ларце. Тема органического (ан-атом-ного) взаимодействия автора и персонажей в ходе развития произведения – предмет особого (и не одного) исследования. Ограничимся предположением, что не только в «Евгении Онегине» Александр Сергеевич расчислял события по календарю годовых циклов. Постараемся руководствоваться этим положением как принципом при анализе «Капитанской дочки».

Знаменательный день в судьбе главного героя случился не позднее первой декады ноября: согласно народным приметам, в Михайлов день, 8 ноября, трещат первые морозы, начинает полноправно хозяйничать зима. В итоге, привычные нам три месяца сужаются двумя указанными Пушкиным метами – варенье и одетая тёплая зимняя одежда – до предзимья. Располагается в интервале примерно 3 недель: между второй половиной октября и началом ноября.

Поиск значительных исторических происшествий в обозначенном пределе трёх осенних недель, имеющих отношение и к биографии Пушкина, обратил наше внимание на две даты. Во-первых, рождение сына царя Иоанна Грозного, царевича Димитрия, от Марии Нагой 19 октября 1582 г. Во-вторых, начало Мартином Лютером протестантской Реформации в Германии, затем охватившую Западную Европу, 31 октября 1517 года по григорианскому стилю, что соответствовало 19 октября по юлианскому стилю, принятому в России; в XIX веке разница между ними составляла 12 дней. И первое, и второе «странное сближение» с открытием лицея, призванного готовить руководящих деятелей, элиту для новой, просвещённой и, следовательно, свободной России, молодому Пушкину было хорошо известно. Здесь дата 19 октября знаменует не столько просветительство, земное знание, сколько «семя» великого исторического деяния, необратимо изменяющего страну, государство, людей. Для России имя «царевич Дмитрий» символизирует самозванство, олицетворяет разрушительную эпоху Смутного времени, поставившую государство на край гибели. В творчестве Александра Сергеевича отрицательные, самоуничтожающие до самых оснований Россию события глубоко и многосторонне осмыслены в трагедии «Борис Годунов» (1825 г.). В ней и в своих дневниковых записках 1824–1825 годов (почти полностью уничтоженных из-за содержащейся в них декабристской тематики) Александр Сергеевич критически анализировал и современность, путь, пройденный дворянским обществом в эпоху конгрессов и, в частности, свои семь–восемь послелицейских года: с конца 1817 по 7 ноября 1824/25. Финальная дата – символическая, эмпирически она объединяет завершение работы над трагедией в 1825 году, которую создатель прочёл сам себе в бане и был, случай, скорее всего, уникальный, донельзя доволен, горд за совершённое, бил в ладоши, приговаривая: Ай, да Пушкин, ай, да … сын!» (очень похоже: «И сказал Господь: это хорошо!»). С другой стороны, в тот же день годом ранее – 7 ноября 1824 г. – на Петербург обрушилось сильнейшее наводнение, Всемирный потоп, обративший историческое время, прогресс градостроительства вспять к первым дням Творения, до возникновения суши, тверди. Образное воплощение смертельно опасной катастрофы поэт осуществит в непревзойдённой поэме «Медный Всадник» (октябрь 1833 г.). Сухопутный аналог потопа – снежный буран в степи.

Напомним, что прадед поэта в 1742 году был назначен Елизаветой Петровной ревельским комендантом. В примечании к строфе L первой главы «Евгения Онегина» Пушкин знакомит читателей со своим прадедом со стороны матери А.П. Ганнибалом, который знал Миниха и, возможно, А.П. Гринева. «Автор со стороны матери, происхождения африканского. Его прадед Абрам Петрович Аннибал на 8 году своего возраста был похищен с берегов Африки и привезен в Константинополь. Российский посланник, выручив его, послал в подарок Петру Великому, который крестил его в Вильне. Вслед за ним брат его приезжал сперва в Константинополь, а потом и в Петербург, предлагая за него выкуп; но Пётр I не согласился возвратить своего крестника, 18 лет от роду, Аннибал послан был царём во Францию, где и начал свою службу в армии регента; он возвратился в Россию с разрубленной головой и с чином французского лейтенанта. С тех пор он находился неотлучно при особе императора. В царствование Анны Аннибал, личный враг Бирона, послан был в Сибирь под благовидным предлогом. «А.П. Аннибал умер уже в царствование Екатерины, уволенный от важных занятий службы с чином генерал-аншефа на 92 году от рождения» [4, Том VI. С. 530–531].

Вряд ли Гринёв служил при Минихе в несколько месяцев царствования Петра III: пока бы опальный вернулся из Сибири, освоился при новом правителе и призвал к себе надёжного человека, пока премьер-майор думал, и если бы он согласился, то добирался из симбирской глуши в столицу. В то время внука Петра Великого на троне либо истекло, либо почти завершилось. Зато реальность вероятности стать и быть доверенным человеком Христофора Антоновича во время его карьерного восхождения, думается, неоспорима. Вполне достоверным выглядит активное участие Гринёва-старшего под руководством своего шефа в устранении от регентства герцога Бирона при императоре-младенце Иоанне VI Антоновиче в ночь с 7 на 8 ноября 1740 года (знакомые всё числа!). Вступиться за младенца, законно возлежащего на троне, против коварного узурпатора – дело святое для Андрея Петровича Гринёва.

Неприятие елизаветинского переворота премьер-майором А.П. Гринёвым более драматично, чем екатерининского. Восторженное почитание первого императора, отца Отечества Петра Великого не смогло перевесить факта узурпации верховной власти его дочерью, оправдываемой заговорщиками «идеей» (идеологией) о восстановлении справедливости на престоле: изъятие правления у «немцев» и передача его «русским». Этнический аргумент, как обычно, пробуксовывал, работал не натужно лишь среди незнающих и/или знать нежелающих. Любимая дочь Петра I наполовину, по материнской линии, была лифляндкой (прибалтийкой), да и родилась задолго до венчания родителей. Сам Пётр Алексеевич Романов представлял по материнской линии 11 колено выходца из Крыма на службу к Ивану III. Во-вторых, низложенный Иоанн VI Антонович в силу малолетства не восседал на троне, а возлежал. Во время захвата власти Елизавета взяла свергаемого ей венценосца на руки со словами: «Ты ни в чём не виноват». Но доброта и отказ в своё царствование от смертной казни богобоязненной дщери Властелина Судьбы не спасла невиновного от погребения заживо в тюремных казематах вместе с родителями, братьями и сёстрами.

Гринёв Андрей Петрович (созвучно Ганнибал, арап Петра) нашёл мужество не запятнать свои честь и достоинство повторной присягой желанной во всём остальном похитительнице престола. И угодил в юридический тупик. На рубеже 1741–1742 годов сам он был неволен не служить – подать в отставку и удалиться в имение. А продолжение службы неминуемо означало вторичное принесение присяги новой государыне (при живом прежнем, законном государе). Узурпаторша ослушника не наказала ни тюрьмой, ни ссылкой в Сибирь (или на Соловки), смилостивилась: как человека опального Миниха отправила в родовое имение, находящееся в далёкой симбирской провинции. Но «бывшим» Андрей Петрович Гринёв быть не мог, служил заочно по Придворному календарю вместе с сослуживцами своей военной, ратной молодости. 30-летнее наполовину ссыльное, наполовину вольное житьё, ограниченное родовым поместьем отставника-службиста А.П. Гринёва, перекликается через полвека со ссылкой поэта на неопределённый срок в Михайловское после подачи им прошения об отставке в июне 1824 года. Спустя семь лет он оставался чиновником того же десятого класса, каким был выпущен из лицея.

Время жизни Пушкина совпадает с периодом быстрого подъема духовно-светской культуры и достижения военно-политического могущества России. Он родился, когда империи исполнилось 77 лет (шёл 78-й), а ушёл из жизни в её 114-летним (шёл 115-й) возрасте. Само творчество Пушкина является вершиной Золотого века русской культуры. Свидетельством военно-политического могущества России является решение в её пользу так называемого восточного вопроса. Яркими примерами этого служат заключение Адрианопольского мира с Османской империей в 1829 году и Ункяр-Искелесийский договор 1833 года с нею же, который обеспечивал одной лишь России возможность вмешательства в турецкие дела до тех пор, пока он не уступил место Лондонскому трактату 1841 года, установившему совместный протекторат России, Англии, Австрии и Пруссии (к которым скоро присоединилась и Франция).

На 30 августа, на день заключения Ништадского мира, прочно поставившего Россию «при море» Балтийском, незамерзающем, Пётр Великий перенёс с 23 ноября почитание памяти небесного покровителя, чудесно воздвигнутого им из топей блат града святого Александра Невского (в Санкт-Петербург были перенесены и мощи великого князя). С петровского времени «Александры», в том числе Александр I Благословенный и Александр Пушкин, отмечают именины 30 августа.

Александр Невский и Пётр I родились в один день – 30 мая – с разницей в 432 года: 1240 и 1672. Монументальный Исаакиевский собор Санкт-Петербурга зримо и величественно воплощает единство их дел во благо России и удивительное совпадение через века. Род Пушкиных, по мнению поэта, начиная с его пращура Радши, почитал великого князя Александра Ярославовича своим

небесным покровителем. Напомним, Пушкин родился в четверг 26 мая 1799 г., в праздник Вознесения, завершающий на 40-е сутки Пасхальный период церковного календаря.

Приведённые Пушкиным даты однозначно указывают, что отец принял решение о направлении сына на действительную службу и назначил день его отъезда из дома в 1771 году, на год раньше, чем в каноническом тексте романа. Первоначальная дата не только красива, симметрична в цифровом выражении, она более торжественна и окончательно «доказывает», в какой именно месяц и в какое именно число начался отсчёт истории возмужания недоросля Гринёва. Это радикально поворотное событие произошло 22 октября 1771 г. в 50-летний юбилей (напомним, что Петру I шёл 50-й год, когда он официально сменил царский титул на императорский) провозглашения России империей.

Напряжение в исполнении сыном отцовской воли ассоциируется с важным событием в биографии Пушкина. 29 октября 1824 года произошла крупная ссора между Александром Сергеевичем и его отцом. Поэт был вне себя. Примирение между А.С. и С.Л. Пушкиными произошло только 8 сентября 1826 года, после освобождения поэта из ссылки Николаем I.

Возвращаемся к тексту романа. Итак, первый временной отрезок «Капитанской дочки» охватывает 11 дней: с 22 октября по 1 ноября включительно. В истории России данный исторический промежуток имел кардинальное значение в 1612 году. Освобождение народным ополчением Москвы от польско-литовских оккупантов растянулось на несколько дней. 22 октября штурмом взяли Китай-город («срединную крепость»). Начались переговоры с последним главой польского гарнизона, старостой Николой Струсем о сдаче. В это время «иноземный гарнизон уже был не в силах сопротивляться уходу из Москвы осадных сидельцев, ни своих, ни чужих» [7, с. 232]. 26 октября, в день, связанный с памятью св. Дмитрия Солунского, ополченцы вошли в Кремль. В ближайший «день недельный» – воскресенье 1 ноября – обе части ополчения последний раз объединились для молебна на Красной площади. Полк князя Дмитрия Трубецкого собирался в Казанской церкви «За Покровскими вороты», а полк князя Дмитрия Пожарского – в церкви Иоанна Милостивого на Арбате. К Лобному месту была вынесена икона Владимирской Божьей Матери, и с нею всё воинство торжественно вошло в Кремль. Литургия в Успенском соборе символически завершила одну из самых тяжелых страниц Смутного времени [7, с. 234].

Таким образом, 11-дневный временной отрезок начала и развития событий в романе «Капитанская дочка» поэта-историографа совпадает в исчислении по годовому циклу с двумя эпохальными датами в истории России: с освобождением народным ополчением Москвы от польско-литовских захватчиков 22 октября – 1 ноября 1612 года и провозглашением Петра I императором и отцом Отечества 22 октября 1721 года, которое увенчало победу России в 21-летней Северной войне. В заключение заметим, что наше предположение, согласно которому текст «Капитанской дочки» является своеобразным «зеркалом», в котором отразились знаковые для России исторические события, подтверждается с учетом вышеизложенных фактов и аргументации, а значит – цель исследования можно считать достигнутой.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1997.
2. *Летопись жизни и творчества Александра Пушкина*: в 4-х т. Москва: Слово, 1999.
3. *Арап Петра Великого*. АПСС; Т. VIII, Гл. 2.
4. Пушкин А.С. *Полное собрание сочинений*: в 20 т. Санкт-Петербург: Наука, 1999.
5. Павленко Н.И. *Екатерина Великая*. Москва: Молодая гвардия, 2003.
6. Мавродин В.В. *Крестьянская война в России в 1773–1775 годах*: в 3 т. Ленинград, 1961; Т. 2.
7. Козляков В. *Герои смуты*. Москва: Молодая гвардия, 2012.

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1997.
2. *Letopis' zhizni i tvorchestva Aleksandra Pushkina*: v 4-h t. Moskva: Slovo, 1999.
3. *Arap Petra Velikogo*. APSS; T. VIII, Gl. 2.
4. Pushkin A.S. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 20 t. Sankt-Peterburg: Nauka, 1999.
5. Pavlenko N.I. *Ekaterina Velikaya*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2003.
6. Mavrodin V.V. *Krest'yanskaya vojna v Rossii v 1773-1775 godah*: v 3 t. Leningrad, 1961; T. 2.
7. Kozlyakov V. *Geroi smuty*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2012.

Статья поступила в редакцию 17.02.23

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-402-404

Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*
Sharafutdinova M.N.*, MA student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: milyausha-sharafutdinova@bk.ru*

BORROWED LAYER IN THE SPORTS VOCABULARY OF THE BASHKIR LANGUAGE (THE CASE STUDY OF ANGLICISMS). The article reveals a problem of identifying the English layer of borrowings in the vocabulary of the Bashkir language. Anglicisms are by far the most popular in the speech of the inhabitants of the whole world. The process of borrowing English terms and concepts by the vocabulary of the Bashkir language is continuous, and therefore the study of anglicisms in the Bashkir vocabulary is one of the most relevant in modern Bashkir linguistics. The purpose of this article is to identify a borrowed layer in the sports vocabulary of the Bashkir language using the example of anglicisms. The presented material allows concluding that the allocation of anglicisms in the modern Bashkir language is of particular relevance, which is associated not only with globalization or language contacts, but also with the improvement of the norms of the literary Bashkir language.

Key words: **Bashkir language, vocabulary, sports vocabulary, borrowings, anglicism**

Г.Р. Абдуллина*, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*
М.Н. Шарафутдинова, *магистрант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: milyausha-sharafutdinova@bk.ru*

ЗАИМСТВОВАННЫЙ ПЛАСТ В СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЦИЗМОВ)

В статье раскрывается проблема выявления англоязычного пласта заимствований в лексике башкирского языка. Англицизмы на сегодняшний день являются самыми востребованными в речи жителей всего мира. Процесс заимствования англоязычных терминов и понятий лексикой башкирского языка является непрерывным, в связи с чем изучение англицизмов в башкирской лексике выступает одним из актуальных вопросов в современном башкирском языкознании. Цель настоящей статьи – выявить заимствованный пласт в спортивной лексике башкирского языка на примере англицизмов. Представленный материал позволяет сделать вывод, что выделение в составе современного башкирского языка англицизмов имеет особую актуальность, что связано не только с глобализацией или языковыми контактами, но и с усовершенствованием норм литературного башкирского языка.

Ключевые слова: **башкирский язык, лексика, лексика спорта, заимствования, англицизм**

В отличие от арабизмов, фарсизмов, русизмов, западноевропейские заимствования в башкирской лексике, по справедливому замечанию исследователей, вовсе не изучены, за исключением нескольких трудов, предпринявших некоторые попытки в данной области (труды Э.Ф. Ишбердина, К.З. Закирьянова, Г.Г. Кагарманова, диссертационное исследование Ф.Р. Фатхуллиной и отдельные статьи Э.С. Гафаровой, Г.М. Ждановой) [1, с. 479]. Необходимость изучения лингвисти-

ческих особенностей англицизмов в башкирском языке, в том числе и в плане определения их роли в пополнении лексической системы, является актуальным вопросом языкознания.

Спортивная лексика представляет собой группу слов и словосочетаний, относящихся к сфере спорта. К ней можно отнести названия видов спорта, спортивных приемов, организаций, спортсменов и т. д. [2, с. 207]. Лексика сферы спорта, за исключением национальных видов спорта [3], в башкирском языке до сих пор не являлась объектом специального рассмотрения. Этим и определяется актуальность исследования.

Цель настоящей статьи – выявить заимствованный пласт в спортивной лексике башкирского языка на примере англицизмов. Для достижения этой цели необходимо решить соответствующие задачи: 1) охарактеризовать англицизмы в сфере спорта в башкирском языке; 2) рассмотреть английские спортивные заимствования на лексикографическом материале и на примере периодической печати; 3) выявить в башкирском языке наиболее употребляемые заимствованные слова в спортивной лексике на примере англицизмов.

Научная новизна исследования заключается в том, что предпринимается попытка проанализировать англицизмы в сфере спорта в башкирском языке с привлечением лингвистических словарей и периодической печати.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что данная статья вносит вклад в развитие башкирской лексикологии, в частности заимствованной лексики. Полученные результаты изучения лингвистических особенностей англицизмов способствуют дальнейшей разработке исследований в плане определения их роли в пополнении лексической системы башкирского языка.

В статье анализируются англоязычные слова, называющие виды спорта. Само слово «спорт» имеет английское происхождение (sport – сокращение первоначального disport) и обозначает «развлечение, отвлечение от работы, забаву» [3].

Следует отметить, что данные наименования носят интернациональный характер. К этой группе можно отнести следующие англицизмы: ***армрестлинг*** (an arm – ҡул – рука, wrestling – көрәш – борьба) – ҡул көрәше (борьба на руках); ***баскетбо***л (basket – кәрзин – корзина, ball – туп – мяч) – туп менән команда уйыны, тупты ҡул менән ҡаршы яҡтың ҡулсаһына ырғытыу (командная игра с мячом, в которой мяч забрасывают руками в кольцо соперника); ***волейбол*** (a volley – тупты осоп барғанда ҡабул итеү – удар с лета, прием мяча на лету, ball – туп – мяч) – туп менән команда уйыны, тупты сетка аша осороу (командная игра на специальной площадке, разделённой сеткой); ***футбол*** **(**a foot – аяҡ – нога, ball – туп – мяч) – уйынсылар тупты ҡаршы яҡтың ҡапҡаһына аяҡтары менән ҡыуып индерергә тырышҡан ике команданың уйыны (һәр береһендә 11-шәр уйынсы) (игра двух команд (по 11 игроков в каждой), где игроки стараются ударами ноги загнать мяч в ворота противника); ***бейсбол*** (a base – база, ball – туп – мяч) – туп һәм бита менән команда уйыны (командная игра с мячом и битой); ***гандбол*** (a hand – ҡул – рука, ball – туп – мяч) – команда уйыны, ҡул менән тупты ҡаршы яҡтың ҡапҡаһына индерергә (командная игра, в которой игроки стараются забросить руками мяч в ворота противника); ***дайвинг*** или ***скуба-дайвинг*** (to dive – сумыу – нырять, scuba (self-contained underwater breathing apparatus) – аквалэнг) – акваланг менән һыу аҫтында йөҙөү (подводное плавание с аквалангом); ***керлинг*** (to curl – өйрәлтәү – крутить) – боҙ өҫтөнән шыуып барған таш менән сәпкә эләктереү уйыны (игра, в которой нужно попасть в мишень камнем, скользящим по льду); ***теннис*** (tennis) – бәләкәй туп менән уйнау, ул ракетка менән майҙансыҡты айырып торған сетка аша күсә (игра маленьким мячом, который перебрасывается ракеткой через сетку, разделяющую площадку); ***бокс*** (to box – бокс менән шөғөлләнеү – боксировать) – махсус бирсәткә кейгән ике спортсы араһында билдәле бер ҡағиҙәләр буйынса йоҙроҡ көрәше (кулачный бой по определённым правилам между двумя спортсменами в специальных перчатках); ***кикбоксинг*** (a kick тибеү – пинок, to box – бокс менән шөғөлләнеү – боксировать) – аяҡ менән һуғыу рәхсәт ителгән көрәш төрө (вид единоборства, в котором разрешены удары ногами); ***бодибилдинг*** (a body – тән – тело, to build – төҙөү – строить) – мускулдар массаһын арттырыу өсөн тренажерҙар йәки ауыр снарядтар менән күнегеүҙәр яһау (физические упражнения с тренажерами или тяжелыми снарядами для наращивания мышечной массы); ***роуп-джампинг*** (a rope – бау – веревка, to jump – һикереү – прыгать) – альпинистик бау менән бейеклектән һикереү (прыжки с альпинистской веревкой с высоты); ***серфинг*** **(**surf – тулҡын – волна прибоя) – махсус таҡтала тулҡында йөрөү (катание по волнам на доске); ***фитнес*** (fitness – физик форма – выносливость, физическая культура, форма) – тәндең яҡшы формаһына ирешеү өсөн күнегеүҙәр яһау (физические упражнения для достижения хорошей формы тела); ***хоккей*** (hockey – уңыш байрамындағы уйын – игра, проводившаяся на празднике уборки урожая) – шайба һәм сәкән менән конькиҙа команда уйыны) (командная игра на льду на коньках с шайбой и клюшкой); ***боулинг*** (bowl – шар уйнау – играть в шары) – ауыр шарҙар махсус юлдан ҡулдар ярҙамында һикереп кеглдәрҙе осорған спорт төрө (спортивная разновидность кеглей, в которой тяжёлые шары бросаются по специальной дорожке руками); ***сноубординг*** (snow – ҡар – снег, board – таҡта – доска) – ҡарлы битләүҙәрҙән һәм тауҙарҙан махсус снарядта – сноубордта төшә торған ҡышҡы спорт төрө (зимний вид спорта, заключающийся в спуске с заснеженных склонов и гор на специальном снаряде **–** сноуборде); ***эквийога*** (equiyoga) – аттар менән берлектәге йога төрө (йога с лошадьми); ***шорт-трек*** (short track – ҡыҫҡа юл – короткая дорожка) – ҡыҫҡа юлда конькиҙа тиҙлеккә йүгереү (скоростной бег на коньках на короткой дорожке) и др. [4].

При анализе спортивной лексики в «Кратком русско-башкирском словаре иноязычных заимствований» нами было выявлено восемь слов английского происхождения: 1) ***аутсайдер*** (из английского “посторонний, отстающий”). Аутсайдер (артта ҡалыусы) [6, с. 10]; 2) ***блок*** (из английского). Блок: ҡаршы яҡтың һуғыуынан һаҡланыу [6, с. 13]; 3) ***блокировать*** (из английского). 1. Блокадалау, блокада яһау, ҡамау, ҡамап тотоу; 2.Юлды ябыу [6, с. 13]; 4) ***допинг*** (из английского “давать наркотики”). Допинг: ваҡытлыса көс биреүсе матдә; спортсыларға рөхсәт ителмәй [6, с. 25]; 5) ***нокдаун*** (из английского “ударять вниз”). Нокдаун: бокста спортсменды һуғып йығылғандан һуң тора алмай яткан сағы [6, с. 47]; 6) ***раунд*** (из английского «круг, цикл»). Раунд: бокста бер бәрелешкә киткән ваҡыт [6, с. 58]; 7) ***спринтер*** (из английского «бегун на короткие дистанции»). Спринтер: ҡыҫҡа дистанцияларға йүгереүсе [6, с. 67]; 8) ***трек*** (из английского «круговая дорожка»). Трек: бәйге өсөн яһалған юл [6, с. 75].

К спортивным терминам-англицизмам в башкирском языке следует отнести и такие слова, как: кросс, пенальти, скейтборд, сноуборд, старт, тайм, форвард, блокшот, дабл-дабл, боб, бобслей, брейк-пойнт, бэкхенд, гейм, дропшот, корт, мэйджор, баттерфляй, буллит, атлет, олимпиада, Олимпийские игры – Олимпия уйындары, паралимпиада, раунд, аут, гол, плей-офф, прессинг, овертайм, тайм-аут, шорт-лист, флоп, фол, хет-трик, хок-ай, трейд, тур, диск, степ-аут, аутбоксер, ринг, нокдаун, фронт-кик, бутс, инсайд, офсайд и др. [2].

Как показывает анализ спортивной лексики, в башкирском языке наибольшей частотностью использования в периодической печати обладают общеупотребительные спортивные термины и слова, обозначающие виды спорта. Примеры из республиканской газеты “Йәшлек” [5]: 1) *Бөгөн,* ***хоккей*** *һөйөүселәрҙе ҡыуандырып, КХЛ беренселегенең 15-се миҙгеле башлана. Уҙған чемпионаттың төп призын яулаған ЦСКА* ***хоккейсылары*** *уның финалсыһы “Металлург” уйынсылары менән Асыу бәйгеһендә сәкәләшәсәк – Сегодня, на радость любителям хоккея, стартует 15-й сезон первенства КХЛ. Хоккеисты ЦСКА, завоевавшие главный приз прошлого чемпионата, соревнуются с его финалистами из “Металлурга” в Кубке открытия* (1.09.2022); 2) *Республиканың Хөкүмәт йортонда Башҡортостанда* ***баскетболды*** *үҫтереү мәсьәләләре буйынса кәңәшмә үтте – В Доме Правительства РБ прошло совещание по вопросам развития баскетбола в Башкортостане* (8.07.2021); 3) *Иҫәнғол ауылында, БР уҡыусылары спартакиадаһы сиктәрендә, 2008-2009 йылғы егеттәр һәм ҡыҙҙар араһында* ***волейбол*** *буйынса ярыштарҙың зона-республика этабы уҙҙы – В селе Исянгулово, в рамках спартакиады школьников РБ, прошел зонально-республиканский этап соревнований по волейболу среди юношей и девушек 2008-2009 годов рождения* (22.01.2023); 4) *Өйҙә зарядка яһау йәки* ***фитнес*** *үҙәктәрендә шөғөлләнеү менән генә тукталып ҡалырға ярамай, ә урамда – саф һауала булыуҙың да файҙаһы етерлек, ти белгестәр. Саңғы, сана,* ***сноуборд, хоккей****, тимераяҡ – йәнегеҙ теләгәнен һайлап йөрөвөҙ, шыуығыҙ, әйҙә! – Специалисты утверждают, что нельзя останавливаться только на зарядке дома или на занятиях в фитнес-центрах, а следует больше находиться на улице, поскольку свежий воздух полезен. Лыжи, сани, сноуборд, хоккей, коньки – выбирайте, что душе угодно, и катайтесь с удовольствием!* (17.01.2023); 5) *Конькиҙа йүгереү буйынса команда беренселегендә беҙҙекеләр Норвегия спортсыларына ғына ҡалышып,* ***Олимпия уйындарының*** *көмөш миҙалын яуланы – В командном первенстве по конькобежному спорту наши спортсмены завоевали серебряные медали Олимпийских игр, уступив лишь норвежцам* (15.02.2022); 6) ***Шорт-трек*** *буйынса 1500 метр араға ярышыуҙа Семен Елистратов өсөнсө урын яулап, Рәсәй ҡуманһын алтынсы бронза миҙал менән байытты – В гонке на 1500 метров по шорт-треку Семен Елистратов завоевал третье место, обогатив российскую шкатулку шестой бронзовой медалью* (9.02.2022); 7) *Канадала барған* ***керлинг*** *буйынса донъя чемпионатында Рәсәй ҡатын-ҡыҙ йыйылма командаһы, туғыҙ уйында еңеп, киләһе йыл Ҡытайҙа уҙасаҡ* ***Ҡышҡы Олимпия уйындарына*** *путевка яуланы – Женская сборная России по керлингу, выиграв девять матчей на чемпионате мира в Канаде, завоевала путевку на Зимние Олимпийские игры в Китае в следующем году* (6.05.2021); 8) *Икенсе* ***раунд*** *башында Руслан Һарытау спортсыһын келәмгә ырғытты һәм бер нисә тапҡыр ҡаты ғына итеп элэктерҙе. Һөҙөмтәлә рефериға алышты туҡтатыуҙан башҡа сара ҡалманы. Шулай итеп, башҡорт егете еңеүҙәр сериһын дауам итә, 2019 йыл аҙағында ул Андрей Плотниковты* ***нокаут*** *менән еңгәйне – В начале второго раунда Руслан бросил на ковер спортсмена из Саратова и несколько раз жестко схватил его. В итоге не осталось другого выхода, кроме как приостановить поединок на рефери. Таким образом, башкирский парень продолжает серию побед, в конце 2019 года он обыграл Андрея Плотникова с помощью нокаута* (10.02.2022); 9) *Алты осрашыу рәттән еңелеү белмәгән “Салауат Юлаев” командаһы Көнсығыш конференцияһы* ***аутсайдеры*** *– “Амур” клубына еңелде – Шесть встреч подряд непобежденный “Салават Юлаев” проиграл аутсайдеру Восточной конференции – “Амуру”* (1.11.2022); 10) *Конькиҙа фигуралы шыуыу буйынса команда беренселегендә беренсе урын алған Рәсәй спортсыларын допинг ҡулланыуҙарында ғәйепләйҙәр – Российских спортсменов, занявших первое место в командном первенстве по фигурному катанию, обвиняют в использовании допинга* (9.02.2022) 11) *Шулай итеп, футбол буйынса донъя беренселегенең төрөмкә осрашыуҙары тамамланып, хәл иткес* ***плей-офф*** *уйындары башлана – Таким образом, завершились групповые*

встречи первенства мира по футболу и стартовали решающие матчи плей-офф (3.12.2022); 12) *Кисә "Салауат Юлаев" командаһы быйылғы йылдың һуңғы осрашыуын Омскиҙа урындағы "Авангард" клубы менән уҙғарып, уларға йәнә* ***буллит*** *сериһында отолдо – Накануне "Салават Юлаев" провел последнюю встречу в этом году в Омске с местным "Авангардом" и вновь проиграл им в серии буллитов* (31.12.2022); 13) *Учалы егете Вилдан Минасов Екатеринбургта уткән* ***бокс*** *буйынса халыҡ-ара турниръҙа еңеү яуланы. Яҡташыбыҙ дүртенсе* ***раундта*** *уҡ үзбәк егетен* ***нокаутҡа*** *ебәрҙе – Учалинский спортсмен Вильдан Минасов стал победителем международного турнира по боксу, который проходил в Екатеринбурге. Уфимец отправил узбекского спортмена в нокаут уже в четвертом раунде* (29.01.2023); 14) *Өфө экстремалдарына хәҙер спорт менән шөғөлләнергә урын бар – улар өсөн Өфөнөң Конгресс-холы эргәһендәге майҙансыҡта* ***скейт-парк*** *асылды – Уфимским экстремалам теперь есть где заниматься спортом – для них на площадке около уфимского Конгресс-холла открылся скейт-парк* (11.09.2012); 15) *СССР йыйылма командаһы составында* ***Олимпия уйындары*** *чемпионы, Украина* ***атлеты*** *Сергей Бубка Рәсәй спортсыларын бар халыҡ-ара ярыштарҙан ситләтеү яҡлы – Чемпион Олимпийских игр в составе сборной СССР, украинский атлет Сергей Бубка выступил за отстранение российских спортсменов от всех международных соревнований* (15.06.2022) и др.

Заимствованная спортивная лексика в башкирском языке представлена достаточно широко через русский язык. Она в основном имеет английское происхождение, поэтому носит интернациональный характер. Источниками исследования в данной статье выступили лингвистические словари и периодическая печать. Рассмотренные в статье англицизмы в сфере спорта указывают на преобладание общеупотребительных терминов (Олимпия уйындары, Ҡышҡы Олимпия уйындары, раунд, аутсайдер, нокаут, буллинт, сноуборд, допинг, атлет, фитнес, плей-офф и т. д.) и наименований видов спорта (волейбол, баскетбол, футбол, хоккей, бокс, керлинг, шорт-трек и др.) в башкирском языке. Дальнейшее изучение лингвистических особенностей англицизмов в башкирском языке, в том числе и в плане определения их роли в пополнении лексической системы, представляется перспективной областью лексикологии.

Библиографический список

1. Амирханова Г.А., Саляхова З.И. Английские заимствования в системе сложных слов башкирского языка. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2021; № 2 (87): 479–481.
2. Блеер А.Н., Суслов Ф.П., Тышлер Д.А. *Терминология спорта. Толковый словарь-справочник.* Более 10 000 терминов. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
3. Бикбулатов Г.Ф., Абдуллина Г.Р. Терминология национальной спортивной борьбы «көрәш». *Вестник Башкирского университета*. 2020; Т. 25, № 1: 177–180.
4. Фрончек М.К. Спортивная терминология как показатель спортивной лексики и языка спорта. *Молодой ученый*. 2018; № 39 (225): 207–209. Available at: https://moluch.ru/archive/225/52852/
5. *Газета «Йәшлек»*. Available at: https://ye102.ru/
6. *Краткий русско-башкирский словарь иноязычных заимствований*. Авторы-составители Т.М. Гарипов, Ф.Д. Емалетдинов, З.А. Емалетдинова. Уфа: Вагант, 2006.

References

1. Amirhanova G.A., Salyahova Z.I. Anglijskie zaimstvovaniya v sisteme slozhnyh slov bashkirskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2021; № 2 (87): 479-481.
2. Bleer A.N., Suslov F.P., Tyshler D.A. *Terminologiya sporta. Tolkovyj slovar'-spravochnik.* Bolee 10 000 terminov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2010.
3. Bikbulatov G.F., Abdullina G.R. Terminologiya nacional'noj sportivnoj bor'by «kərəsh». *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 25, № 1: 177-180.
4. Fronchek M.K. Sportivnaya terminologiya kak pokazatel' sportivnoj leksiki i yazyka sporta. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 39 (225): 207-209. Available at: https://moluch.ru/archive/225/52852/
5. *Gazeta «Jəshlek»*. Available at: https://ye102.ru/
6. *Kratkij russko-bashkirskij slovar' inoyazychnyh zaimstvovanij*. Avtory-sostaviteli T.M. Garipov, F.D. Emaletdinov, Z.A. Emaletdinova. Ufa: Vagant, 2006.

Статья поступила в редакцию 04.03.23

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-404-406

Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*
Sharafutdinova M.N.*, MA student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: milyausha-sharafutdinova@bk.ru*

BORROWED LAYER IN THE VOCABULARY OF PROFESSIONS IN THE BASHKIR LANGUAGE (WITH REFERENCE TO ANGLICISMS). Language is subject to change and always has a social and social character. English borrowings are used in many languages of the world and represent a significant layer of international vocabulary. The purpose of the article is to consider, using the example of anglicisms, a borrowed layer in the vocabulary of professions of the Bashkir language. The relevance of this issue is beyond doubt, since borrowed words from the English language have firmly entered the Bashkir language through Russian, thereby enriching its lexical composition. Until now, the borrowed vocabulary of the professions of the Bashkir language has not been a subject of special study. Anglicisms penetrating into the Bashkir language are not only the result of globalization, but also of language contacts of unrelated languages.

Key words: **Bashkir language, vocabulary, borrowings, anglicism, profession**

Г.Р. Абдуллина*, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*
М.Н. Шарафутдинова, *магистрант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: milyausha-sharafutdinova@bk.ru*

ЗАИМСТВОВАННЫЙ ПЛАСТ В ЛЕКСИКЕ ПРОФЕССИЙ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЦИЗМОВ)

Язык подвержен изменениям и всегда носит общественно-социальный характер. Английские заимствования употребляются во многих языках мира и представляют собой существенный пласт интернациональной лексики. Целью статьи является анализ заимствованного пласта в лексике профессий башкирского языка на примере англицизмов. Актуальность данного вопроса не вызывает сомнения, поскольку заимствованные слова из английского языка прочно вошли через русский и в башкирский язык, тем самым обогатив его лексический состав. До настоящего времени заимствованная лексика профессий башкирского языка не являлась предметом специального изучения. Англицизмы, заимствованные в башкирский язык, являются не только результатом глобализации, но и значимых языковых контактов неродственных языков.

Ключевые слова: **башкирский язык, лексика, заимствования, англицизм, профессия**

Язык подвержен процессу изменения, а лексика является его прямым отражением. Появление новых слов и лексических значений в языке, как правило, происходит посредством обогащения словарного состава языков через заимствования. Изменениям подобного рода подвержен и башкирский язык.

Иноязычные заимствования, в частности англицизмы, на сегодняшний день составляют значительный пласт интернациональной лексики, поскольку используются практически во всех языках мира. Наличие в лексическом составе башкирского языка англоязычных заимствований необходимо рассматривать как основной показатель и итог межкультурных контактов.

К особо значимым исследованиям заимствованной лексики следует отнести научные труды таких ученых, как Л. Блумфилд, Д.С. Лотте, Э. Хауген, Л.А. Булаховский, Л.П. Крысин, С.К. Булич, У. Вайнрайх, М.М. Маковский, А.И. Соболевский, а в башкирском языкознании – Дж.Г. Киекбаев, Т.М. Гарипов, Н.Д. Гарипова, Н.К. Дмитриев, К.Г. Ишбаев, Э.Ф. Ишбердин, З.Г. Ураксин, Г.Г. Кагарманов, Г.Р. Абдуллина, А.Н. Бахтиярова, Р.М. Саяфи, З.А. Хабибуллина и др. [1]. Несмотря на наличие исследований, требуется изучение отдельных отраслей лексики, в том числе заимствованного пласта в лексике сферы профессий башкирского языка.

Цель исследования – определение заимствованного пласта в лексике профессий башкирского языка на примере англицизмов. Для достижения данной

цели необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть особенности заимствованной лексики профессий башкирского языка, а именно – англицизмов; 2) охарактеризовать наименования профессий-англицизмов; 3) проанализировать англицизмы в сфере профессий на материале СМИ.

Объектом исследования являются названия профессий в башкирском языке, заимствованные из английского языка.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринимается попытка выделить и проанализировать в башкирском языке англицизмы в сфере профессий.

Теоретическая и практическая значимость состоит в том, что результаты исследования способствуют дальнейшему развитию лексикологии башкирского языка и могут явиться основой для составления словаря заимствованной лексики (англицизмов) башкирского языка.

Как правило, большинство иноязычных заимствований отражает процесс изменений в области экономики, науки, производственных отношений, техники, культуры и т. д. Поскольку в настоящее время стремительно развивается сфера управления, информационного обслуживания, торговли, то рекордное количество новых профессий появляется именно в данных областях: *система администраторы (системный администратор), менеджер (менеджер), копирайтер (копирайтер), промоутер (промоутер)* и др. С учетом информационно-технического прогресса набирают популярность такие профессии, как *мәғлүмәти системалар менеджеры (менеджер информационных систем), селтәр администраторы (сетевой администратор), мәғлүмәттәр базаһы администраторы (администратор базы данных), селтәрҙәр һәм коммуникациялар буйынса белгес (специалист по сетям и коммуникациям), программасы (программист), системалы аналитик (системный аналитик), компьютер дизайны буйынса белгес (специалист по компьютерному дизайну), веб-дизайнер (веб-дизайнер), аккаунт менеджеры (аккаунт-менеджер), веб-оҫта (веб-мастер), контент менеджеры (контент-менеджер), арт- менеджер (арт-менеджер), блогерсы (блогер)* и др. [2].

Английские заимствования способствуют четкой характеристике названий некоторых профессий: *фитодизайнер (фитодизайнер), евродизайнер (евродизайнер), веб-дизайнер (веб-дизайнер), фотодизайнер (фотодизайнер), декоратор по костюмам (костюмдар буйынса декоратор)* и др. Например: 1. *Бүздәктәрҙең үҙ* ***фитодизайнеры*** *бар. – У жителей Буздяка есть свой фитодизайнер* (7.01.2023); 2. *Башҡортостанда буласаҡ* ***фотодизайнерҙар*** *өсөн махсус курстар асылыуы көтөлә. – В Башкирии откроют спецкурсы для будущих фотодизайнеров* (31.01.2023); 3. *2021 йылда Иглин районының мәшғүллек хеҙмәте йүнәлешендә 120 кеше яңы һөнәр үҙләштергән йәки квалификацияһын күтәргән. Бында һанлы маркетолог, тренер-уҡытыусы, хеҙмәттә һаҡлау буйынса белгес,* ***веб-дизайнер*** *һәм башҡа һөнәрҙәргә уҡытҡандар. – В 2021 году в службе занятости Иглинского района освоили новую профессию или повысили квалификацию 120 человек. Здесь обучали таким профессиям, как цифровой маркетолог, тренер-преподаватель, специалист по охране труда, веб-дизайнер и др.* (27.03.2022); 4. *Ул Стәрлетамаҡ дәүләт театр-концерт берекмәһендә* ***костюмдар буйынса декоратор*** *булып эшләй. – Она работает декоратором по костюмам в Стерлитамакском государственном театрально-концертном объединении* (6.03.2022) [3].

Под влиянием иностранной культуры в башкирском языке параллельно используется заимствованное новомодное английское слово *секьюрити – охранник – һаҡсы*. Например: *Ә етәкселәрҙе, ғалимдарҙы, чиновниктарҙы* ***секьюритиҙар*** *күтәреп алып сыҡты. Тегелярҙең түңәрәк өҫтәлдең барышынан, һөҙөмтәләренән ҡәнәғәт булыуҙарын ҡайһы берҙәренең йырлап, ҡайһыларының* ***секьюритиҙар*** *ҡулында һауала аяҡтары менән бейеп барғанынан аңлап була ине. – А руководителей, ученых, чиновников подхватили секьюрити. О том, что они довольны ходом и результатами круглого стола, можно было понять по тому, что некоторые пели песню, плясали на руках у секьюрити* (5.06.2020) [3]. Подобные заимствования не только характеризуют названия профессий, но и указывают на модные тенденции.

Стоит отметить, что в языке все больше прослеживается ориентация на альтернативную замену описательного наименования на более короткий однословный вариант: *риелтор* – күсемһеҙ милекте һатыу буйынса белгес (специалист по продаже недвижимости), *промоутер* – һатыу буйынса компания вәкиле (представитель компании по сбыту) и т. п. Например: 1. *Иң ғәжәбе шул: нисек был донъяны үҙҙәренә күсерҙеләр, ниндәй* ***риелтор*** *ялланылар – белмәнек. – Самое удивительное заключается в том, что мы не знали, когда они успели перевести все имущество и нанять риелтора* (20.05.2020); 2. *Сервис отрядтары иһә төрлә хеҙмәттәр күрһәтеү йүнәлештәрендә эшләй: сауҙа, туризм, пропаганда тармағында,* ***промоутер,*** *стюардесса һәм башҡалар. – Сервисные отряды работают в самых разных направлениях сферы услуг: торговля, туризм, пропаганда, промоутеры, стюардессы и т. д.* (17.02.2022) [3].

Ключевую позицию на рынке труда в настоящее время занимает такая профессия, как менеджер (manager) – профессионал по организации и управлению производством, сбытом и сервисом, обладающий административно-хозяйственной самостоятельностью [4, с. 145]. Данная профессия обозначает работников в соответствии с их специализацией, деятельностью в определенной области. Если в сфере бизнеса это могут быть такие наименования, как *сейлз-менеджер, бренд-менеджер (бренд менеджеры), лид-менеджер, фил-форд менеджер (филфорд менеджеры)*, то в области специалистов административного аппарата это уже *сити-менеджер*, в сфере информационных технологий – *аккаунт-менеджер (аккаунт менеджеры), контент-менеджер* (*контент менеджеры*). Например: 1. *2012 йылда асылған ZASPORT компанияһы* ***бренд менеджерҙарын*** *эшкә саҡыра. – Открывшаяся в 2012 году компания ZASPORT приглашает на работу бренд-менеджеров* (29.06.2020); 2. *Был* ***аккаунт менеджеры*** *башҡорт телен үҫтереү мәҡсатын да ҡуйған. – Данный аккаунт-менеджер поставил себе задачу развивать башкирский язык* (15.03.2022); 3. *Унда ҡатнашыусы* ***контент менеджерҙары*** *үҙҙәренең проекттары менән таныштыра, идеялар һәм иң яҡшы тәжрибәләр менән уртаҡлаша ала. – Контент-менеджеры, участвующие в работе, смогут представить свои проекты, поделиться своим опытом и идеями* (20.02.2022) [3].

Следует подчеркнуть, что наибольшее употребление англицизмов наблюдается в публицистике, текстах СМИ [1; 5]. К примеру, в газете «Башкортостан» можно найти следующее использование англоязычной лексики по теме исследования:

1. Был турала социаль селтәрҙәрҙә яҙалар. Шулай уҡ Гөлназ Асаеваның ***пиар-менеджеры*** *хәбәр иткән, тиҙәр* (Газета «Башҡортостан» от 19 декабря 2022 г.). PR-менеджер (пиар-менеджер) – человек, осуществляющий связь с общественностью (йәмәғәтселек менән бәйләнешкә инеүсе кеше).

2. Бакалавариат биргән белем офис белгестәренең 90 проценты өсөн етерлек. Был хәлгә формаль ҡараш бигерәк тә ***HR-менеджерҙар*** *өсөн хас* (Газета «Башҡортостан» от 6 января 2021 г.). HR-**менеджер** (эйчар, human resources в переводе с англ. означает «человеческие ресурсы») – это специалист по управлению персоналом (персонал менән идара итеү буйынса белгес).

3. Әхмәтзәки Вәлиди исемендәге Милли китапхана Өфө федераль тикшеренеү үҙәгенең Тарих, тел һәм әҙәбиәт институты менән берлектә шағир, телсе, әҙәбиәт белгесе, фольклорсы Ғабдулла Амантайҙың тыуыуына 115 йыл тулыуға арналған «түңәрәк өҫтәл» уҡтәрҙе. Сараның ***модераторы*** *булып филология фәндәре кандидаты, доцент, ҡулъяҙмалар һәм һирәк баҫмалар бүлеге мөдире Флүр Сибәғәтов сығыш яһаны* (Газета «Башҡортостан» от 23 декабря 2022 г.). Модератор (moderator) – работник интернет-СМИ, в обязанности которого входит общение с посетителями различных форумов, ответы на вопросы пользователей (төрлө форумдарҙа ҡатнашыусылар менән аралашыу, ҡулланыусыларҙың һорауҙарына яуап биреү төп вазифаһы булған интернет-киң мәғлүмәт саралары хеҙмәткәре).

4. Веб-дизайнер*, күп кенә башҡортса проекттарға нигеҙ һалыусы, башҡорт клавиатураһы ҡушымтаһын уйлап сығарыусы Илдар Кинйәбулатов башҡорт телен үҫтереүҙә яңы кимәлгә сығыуыбыҙҙы ике йүнәлеш менән билдәләне* (Газета «Башҡортостан» от 27 декабря 2019 г.). – Веб-дизайнер (web-designer) – человек, занимающийся проектированием и оформлением сайтов (сайттарҙы проектлау һәм биҙәү менән шөғөлләнгән кеше).

5. Заман күҙ алдында үҙгәрә, яңы технологиялар менән бер рәттән, быһаса беҙ ишетмәгән яңы профессиялар, һөнәр әйләре ишәйә тора. Шуларҙың береһе – ***коуч-психолог, дизайнер*** *Гүзәл Салауат ҡызы Килдина бөгөн ҡыҙы Алтынай менән беҙҙең редакцияла ҡунаҡта* (Газета «Башҡортостан» от 13 декабря 2019 г.). Коуч (coacher) – специалист, раскрывающий потенциал сотрудников компании (компания хеҙмәткәрҙәренең потенциалын асыусы белгес); дизайнер (designer) – проектировщик, создатель оригинальных эскизов, образов, моделей, узоров (проектлаусы, үҙенсәлекле эскиздар, образдар, моделдәр, биҙәктәр эшләүсе).

6. Һеҙгә үрҙә әйтелгән онлайн-хеҙмәткә күҙ һалырға һәм күсемһеҙ милек өлкәһендә ҙур тәжрибәһе, абруйы булған юрист, ***риелтор*** *менән кәңәшләшергә тәҡдим итәбеҙ* (Газета «Башҡортостан» от 3 августа 2021 г.). Риелтор (realtor) – специалист по продаже недвижимости (күсемһеҙ милекте һатыу буйынса белгес) [3].

Английские заимствования употребляются во многих языках мира и представляют собой существенный пласт интернациональной лексики. Заимствованная лексика профессий башкирского языка до настоящего времени не являлась предметом специального изучения. Англицизмы, проникающие в башкирский язык, являются результатом глобализации и значимых языковых контактов неродственных языков.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно говорить о том, что в башкирском языке большинство английских названий новых и перспективных профессий следует отнести к наиболее востребованным сферам современности:

1) сфера продаж – һатыу сфераһы (бренд менеджеры, дистрибьютор, супервайзер, девелопер, декларант, джоббер, мерчендайзер, промоутер, трейдер, сейлзсы – сейлзмен);

2) IT-сфера – мәғлүмәти технологиялар сфераһы (программасы, веб-дизайнер, веб-программасы, тестер, копирайтер, система администраторы);

3) профессии, связанные с взаимодействием с людьми, – кешеләр менән эш итеүгә бәйле һөнәрҙәр (ресепшнсы, офис менеджеры, HR менеджеры, ресечёрсы, хед-хантер) и др.

Это объясняется тем, что с помощью иноязычного заимствованного слова можно обозначить узкую специализацию или должность (персонал буйынса менеджер, маркетинг буйынса менеджер, финанс менеджеры, реклама буйынса менеджер, һатыу буйынса менеджер, проекттар буйынса менеджер, коммерция агенты, туристик агент, ҡиммәтле ҡағыҙҙар буйынса агент и др.). Отсутствие в родном языке эквивалентного слова также способствует тому, что чаще используются иноязычные слова. Рассмотренные нами англицизмы активно проникают через русский язык и в башкирский, обогащая его лексический состав. Однако существует опасность чрезмерного использования заимствований, так как собственные слова могут выйти из общего употребления.

Библиографический список

1. Дуйсенбина А.У., Абдуллина Г.Р. *Англицизмы в русском и казахском языках*. *Теория урало-алтайского языкового сообщества и аспекты ее развития в современной отечественной лингвистике = Урал-алтай тел берләшмәһе теорияһы һәм хәҙерге Ватан тел ғилемендә уның үҫеш аспекттары*: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 110-летию доктора филологических наук, профессора, известного тюрколога-алтаиста, выдающегося ученого-языковеда и видного башкирского писателя Дж. Г. Киекбаева. Уфа, 2021: 191–194.
2. Крысин Л.П. *Современный словарь иностранных слов*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2018.
3. *Газета «Башҡортостан»*. Available at: https://bashgazet.ru/
4. Шагалова Е.Н. *Словарь новейших иностранных слов*. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2017.
5. Абдуллина Г.Р., Карабаев М.И. Исконный и заимствованный пласт в спортивной терминологии башкирского языка. *Фундаментальные исследования*. 2015; № 2-2: 420–423.

References

1. Dujsenbina A.U., Abdullina G.R. *Anglicizmy v russkom i kazahskom yazykah*. *Teoriya uralo-altajskogo yazykovogo soobschestva i aspekty ee razvitiya v sovremennoj otechestvennoj lingvistike = Ural-altaj tel berləshmәhe teoriyahy hәm hәҙerge Vatan tel ғilemendә unyң үҫesh aspekttary*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem), posvyaschennoj 110-letiyu doktora filologicheskih nauk, professora, izvestnogo tyurkologa-altaista, vydayuschegosya uchenogo-yazykoveda i vidnogo bashkirskogo pisatelya Dzh. G. Kiekbaeva. Ufa, 2021: 191-194.
2. Krysin L.P. *Sovremennyj slovar' inostrannyh slov*. Moskva: AST-PRESS, 2018.
3. *Gazeta «Bashҡortostan»*. Available at: https://bashgazet.ru/
4. Shagalova E.N. *Slovar' novejshih inostrannyh slov*. Moskva: AST-PRESS, 2017.
5. Abdullina G.R., Karabaev M.I. Iskonnyj i zaimstvovannyj plast v sportivnoj terminologii bashkirskogo yazyka. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; № 2-2: 420-423.

Статья поступила в редакцию 04.03.23

УДК 811.161.1`37-053.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-406-410

Belyakova L.A., *postgraduate, Department of Stylistics and Rhetoric, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia),*
E-mail: belyakova_kedr@mail.ru, https://orcid.org/0009-0000-5681-2217

TYPES OF SEMANTIC DEFINITIONS OF THE SPEECH OF 5-6-YEAR OLD PRESCHOOL CHILDREN AS REPRESENTATION OF CATEGORIZATION PROCESS. The present study is aimed at the research of linguistic cognitive problem of the object categorization. The objective of the study is to identify the main ways of the object categorization (a language unit) used in speech of children of preschool age by means of detecting the most frequent semantic definitions. The study includes two basic stages. The first stage of the research (collecting factual material) implies a direct linguistic experiment. The subjects (31 five- or six-year old children), attending MAEO "Lesnaya Skazka", Kemerovo, were given a task to say definitions to the words: *snow, new year, ski and valenki*. During the experiment the tested subjects were asked to answer the following question: "Imagine, if suddenly a boy came to visit you from Africa, the country where it never snows, how would you explain to him the meaning of *New Year, snow, ski* and *valenki*?" The answers of the tested children were written by the researcher on paper. During the second stage of the experiment the researcher determined the major ways of semantic interpretations used by the subjects and based on the classification by D.I. Arbatsky. It is found that the most frequent way of interpretation is descriptive as well as giving definitions by means of wider semantic range of lexical items and distinctive features. The numerous results of verbalization of mental representations of objects, events and etc. are determined by visual figurative thinking generally typical of senior preschool children. Whereas synonymic and enumerative methods of object semantization occur less frequently as their implementation requires logical and abstract thinking which is only in its initial level at the age of 5 and 6 years old. It is found that lexical definitions are used individually by the certain subjects and based on their personal life experience. They are supplemented by their sensory images and memories about particular situations which can be explained by basic characteristics of children's visual thinking. In conclusion, the linguistic interpretations used by senior preschool children perfectly reflect childish gullible worldview which focuses on everything that forms a unique child's language personality.

Key words: **cognitive linguistics, child discourse, semantic definitions, categorization process**

Л.А. Белякова, *соискатель, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово,*
E-mail: belyakova_kedr@mail.ru

ТИПЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ В РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА КАТЕГОРИЗАЦИИ

Настоящая работа включается в изучение лингвокогнитивной проблемы категоризации объекта. Цель настоящего исследования – выявить основные способы категоризации объекта (языковой единицы), используемые в речи детей старшего дошкольного возраста через посредство обнаружения наиболее частотных способов семантических определений. Исследование включает два этапа. На первом этапе исследования (сбор фактологического материала) используется направленный лингвистический эксперимент. Группе детей 5–6 лет (31 ребенок), посещающих МАОУ «Лесная сказка» г. Кемерово, было предложено задание дать определение словам *снег, Новый год, лыжи, валенки.* В ходе эксперимента испытуемым задавались следующие вопросы: «Вдруг к вам в гости приедет мальчик из Африки, из страны, где не бывает снега? Как ты ему объяснишь, что такое Новый год, снег, лыжи, валенки?». Ответы детей (114 определений) фиксировались автором настоящей работы на бумажный носитель. На втором этапе исследования выявлялись основные способы семантических толкований, используемых детьми, с опорой на классификацию, предложенную Д.И. Арбатским. Установлено, что наиболее частотными являются описательный способ толкования и определение через указание более широкого класса и отличительных признаков. Представленные в ответах дошкольников многочисленные результаты оязыковления ментальных репрезентаций предметов, событий и пр. детерминируются наглядно-образным мышлением дошкольника – основным типом мышления для этого возраста. Синонимический и перечислительный способы семантизации объекта менее частотны, поскольку их использование продиктовано необходимостью привлечения логического, абстрактного мышления, развитие которого у детей 5–6 лет только начинается. Выяснено, что лексические определения носят индивидуальный характер, отражают жизненный опыт детей. Они дополнены чувственными образами, воспоминанием о конкретной ситуации, что обусловлено особенностями наглядно-образного мышления детей. В итоге лексические толкования, используемые в речи детей старшего дошкольного возраста, отражают детскую наивную картину мира, которая фиксирует всё то, что формирует уникальную языковую личность ребенка.

Ключевые слова: **когнитивная лингвистика, детская речь, семантическое определение, категоризация**

Настоящее исследование направлено на выявление семантических определений в речи детей старшего дошкольного возраста, рассматриваемых как результат процесса категоризации. Актуальность заявленной в работе проблематики определяется ее включенностью в антропоцентрическую парадигму современной лингвистики в той ее части, которая связана с описанием важнейшей теоретико-методологической проблемы соотношения языка и мышления. Будучи основным инструментом познания, язык закрепляет результаты познавательной деятельности человека. С помощью языка человек получает обобщенные знания и вместе с тем разделяет явления действительности на составные элементы, классифицирует их; выявляя сходства и различия объектов, подводит новые объекты к категории уже известных ему объектов. Цель настоящего исследования сводится к обнаружению основных способов категоризации объектов в речи детей 5–6 лет через посредство обнаружения наиболее частотных способов семантических толкований общеупотребительной лексики. Данная цель обусловливает решение ряда задач: формирование фактологической базы исследования посредством лингвистического эксперимента, выявление и описание основных способов семантических определений, их типизация на основе классификации, предложенной Д.А. Арбатским [1, с. 131]. Научная новизна данного исследования определяется его результатами. В научный оборот введен новый лингвистический материал. Впервые в контексте проблемы категоризации осуществлена типизация лексических определений в речи детей старшего дошкольного возраста с опорой на классификацию Д.А. Арбатского. Теоретическая значимость исследования обусловлена его вкладом в развитие теории категоризации, рассмотрение этого процесса под прицелом семантических толкований общеупотребительной лексики дошкольниками как результата категоризации – сведение поступающей извне информации к уже существующей в сознании категории. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в разработке вопросов по теории когнитивной лингвистики, онтогенеза речевого развития ребенка.

В работе задействовано два основных метода, привлекаемых на разных этапах исследования. На первом этапе исследования, связанном со сбором фактологического материала, использовался направленный лингвистический эксперимент. Группе детей 5–6 лет (всего 31 ребенок), посещающих старшие группы дошкольного учреждения МАОУ «Лесная сказка» г. Кемерово, предложено задание, связанное с необходимостью дать определение словам *снег, Новый год, лыжи, валенки*. Эксперимент проходил накануне новогоднего праздника, в индивидуальной форме, в помещении, хорошо знакомом детям. С каждым ребенком проведена беседа, в ходе которой испытуемому задавались следующие вопросы: «Скоро Новый год. На это праздник люди ходят в гости, поздравляют друг друга. Приезжают гости, родственники из других городов, из других стран. А вдруг к вам в гости приедет мальчик из Африки, из страны, где не бывает снега? Как ты ему объяснишь, что такое Новый год, снег, лыжи, валенки?». Указанная общеупотребимая лексика выбрана неслучайно: опыт общения с данными предметами у детей актуален. Кроме того, выбранная лексика не соотносится с хорошо известными детям категориями, есть возможность проследить этапы категоризации, смоделировать фрагмент наивной картины мира дошкольника. Ответы детей фиксировались автором работы на диктофон. В результате эксперимента получено 114 определений.

Второй этап исследования, связанный и интерпретацией полученного фактологического материала, направлен на выявление основных способов толкования лексических значений, используемых детьми, с опорой на классификацию семантических определений, предложенную Д.И. Арбатским [1, с. 131].

Значительная часть лингвистических исследований последних десятилетий находится в области антропологической парадигмы. Предвосхищая открытия современных ученых, В. фон Гумбольдт еще в начале 19 в. в работе «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества» делает акцент на антропологической значимости языка. Считая язык «инстинктом разума» (Vernunftinstinct), Гумбольдт утверждает, что «человек является человеком только благодаря языку […] Язык с необходимостью возникает из человека […] в качестве закона обусловливает (bedingt) функции мыслительной силы человека» [1, с. 314]. Когнитивный переворот в науке (50-е–70-е гг. XX в.) дает толчок для исследования механизма мышления, взаимосвязи мышления и языка.

Одним из основных вопросов, стоящих перед когнитивной наукой, является вопрос категоризации. Дж. Лакофф видит главную цель когнитивной науки в стремлении «установить […], что представляет из себя мышление и, соответственно, что представляют собой категории» [2, с. 26]. В центре внимания когнитивистики находятся «ментальные» основы понимания и продуцирования речи, при которых языковое знание участвует в переработке информации. Результаты исследований в области когнитивной лингвистики дают ключ «к раскрытию механизмов человеческой когниции в целом» [3, с. 53]. Под когницией понимается «как научное, так и обыденное понимание мира, реализующееся в процессах его концептуализации и категоризации» [4, с. 6]. Цель когнитивной лингвистики сводится к стремлению «понять, как язык структурирует наши знания о мире» [4, с. 143]. Категоризация с точки зрения и традиционного и нового – когнитивного – подхода является основным способом организации и осмысления опыта. С позиции традиционного подхода все члены категории наделены общими признаками. Это принципиально важно. Следовательно, данное объединение происходит логически, без участия человека, без учета его чувственного опыта. Новый взгляд на категоризацию предполагает активное участие личности человека. Л. Витгенштейн первым обращает внимание на то, что члены категории, как члены семьи, наделены общими признаками в разном количестве и обладают, таким образом, лишь «семейным сходством». Анализируя различные виды игр в «Философских исследованиях», он отмечает, что «во всех этих явлениях нет какой-то общей черты, из-за которой мы применяли к ним всем одинаковое слово. Но они родственны друг другу многообразными способами» [5, с. 110–111].

Э. Рош подвергает критике традиционный подход к категоризации и выдвигает «теорию прототипов и категорий базового уровня». Экспериментальным способом автор выясняет, что в восприятии человека внутри категории существует явление асимметрии. Различные экспериментальные техники – изучение, подбор наилучшего соответствия, запоминание, оценка подобия – выявили «лучшие примеры» в категории, названные Э. Рош «прототипическими». Прототипы, по мнению ученого, являются когнитивными точками отсчета разного рода и служат базой для умозаключений. Э. Рош удается эмпирически подтвердить философские умозаключения Л. Витгенштейна. В итоге выявляется корреляция между «семейным сходством» и количественным рейтингом наиболее репрезентативных членов категории.

На фоне активного научного интереса к вопросам когниции, связанной с взаимодействием процессов восприятия, представления и выработки информации в словесной форме, появляются работы, нацеленные на описание процесса овладения детьми дошкольного возраста мыслительных действий и родным языком как материальной основой мышления, исследование способов оязыковления ментальных репрезентаций неких действий, событий и пр. (Э. Бейтс, Дж. Брунер, Ш. Бутон, Л.С. Выготский, П. Гриинфильд, Г. и Е. Кларк. Б. Кларк, Б. Крафт, Ж. Пиаже, Н. Хомский). Дети дошкольного возраста активно познают мир. По мнению Л.С. Выготского, именно при помощи речи ребенок устанавливает первые контакты с окружающим его взрослым миром. «Речь и значение слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слова, помогает осветить, до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначений» [6, с. 51]. Уже в возрасте 2-х лет ребенок начинает строить фразы из нескольких слов. Они еще аграмматичны, но за каждым предложением прослеживается сложная мыслительная деятельность, по сути, это уже суждение. В процессе развития значения слова в речи ребенка 1,5–2 лет возникает явление сдвинутой референции, по образному выражению Е.С. Кубряковой, «растяжения» значения слов, когда ребенок выделяет признак хорошо знакомого ему предмета и переносит его название на другие предметы, обладающие теми же признаками – размером, формой, материалом, звучанием, вкусом. Это неслучайно: дети в этом возрасте активно исследуют доступные им предметы со всех сторон, важны тактильные, вкусовые, зрительные, обонятельные, слуховые ощущения. Ребенок называет одним словом предметы или явления, имеющие признаки, которые психологически наиболее значимы для него.

В 3 года словарный запас ребенка становится достаточно объемным, ребенок в состоянии конструировать сложноподчиненные предложения. Возрастные нормы словарного запаса детей одного возраста могут варьироваться в зависимости от условий, в которых растет ребенок, и его познавательных способностей. Исследователи детской речи Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечают, что развитие детского словаря идет параллельно с развитием высших психических функций и всех компонентов устной речи – фонетики, грамматики и связной речи в целом [7, с. 14]. Трехлетний ребенок еще не различает смысловые роли звуков речи, его речь физиологически несовершенна, причина – в физиологической незрелости речевого слуха и мышц языка. Но уже в этом возрасте речевое мышление позволяет ему понять, что одним словом называют не один конкретный предмет, а несколько – класс предметов. У ребенка развиваются элементарные представления о времени, пространстве, количестве. Поэтому он осваивает существительные с суффиксами, приставками. «Дом» и «домище» различаются размером, так же, как и «стол» и «столик». Приставочные глаголы связаны с понятием пространства – «приехал», «уехал», «переехал». Л.С. Выготский пишет: «Всякое значение слова представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребёнок впервые усвоил новое слово, развитие слова не закончилось, оно только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к все высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» [6, с. 53].

Развитие речи ребенка с возрастом все теснее оказывается связанным с развитием мышления. Основным способом осмысления и организации чувственного опыта ребенка (как и взрослого человека) является категоризация как базовая когнитивная процедура, направленная на «осмысление объектов и явлений действительности в рамках категорий – обобщенных понятий» [8]. Осуществляя категоризацию действительности, сознание человека «сводит бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие форм материи и форм ее движения в определенные рубрики, т. е. классифицирует их и подводит под такие объединения, как классы, разряды, группировки, множества, категории» [4, с. 45–46].

В рамках настоящего исследования прослеживаются результаты подобной категоризации в речи дошкольника через посредство обнаружения основных типов семантических толкований общеупотребительной лексики. В представлении Д.И. Арбатского семантические определения «фиксируют классификацию предметов и явлений объективного мира. Поскольку объективная информация о действительности неизбежно отражается в сознании, то семантические определения являются вместе с тем и средством формирования углубленных понятий, представлений, связанных с теми или иными словами» [9, с. 17]. Выделяется ряд способов толкования лексических значений:

1) синонимический способ определения, где «поясняющий синоним обозначает понятие, тот же круг предметов, что и поясняемое слово, поэтому оно точно передает объем определяемого класса»;

2) перечислительный, сущность которого состоит в перечислении объектов, названных данным словом;

3) определение через указание более широкого класса и отличительных признаков, такое определение состоит из 2-х частей – слова, более широкого, называющего родовую отнесенность, и словосочетания или слова, указывающего на видовой признак определяемого слова;

4) описательный способ определения, чьей характерной чертой является отсутствие номинативного элемента, а вся необходимая информация вводится при помощи указательных слов – то, что, всякий, тот, кто;

5) отрицательные определения, содержащие указания на отсутствие определенных свойств предметов [там же].

Обозначим способы толкования лексических значений, обнаруживаемых в речи детей старшего дошкольного возраста.

Основные способы толкования значений

1. Описательный способ (45,6%). По результатам данного эксперимента, указанный способ – самый частотный, этот способ использован в случае 52 определений из 114. На данном этапе осмысления окружающей действительности происходит выделение указанного предмета или явления из общего фона, из общей массы чувственных впечатлений. В описательных определениях ребенок эксплицирует психологически значимые для него черты описываемого явления (предмета) – время года, атрибуты праздника, назначение и способ использования указанного предмета. См. примеры описательных определений. *Полина (6 л.): «Новый год – когда приходит Дед Мороз. И снег. И дарит подарки. Когда можно наряжать ёлку и всякие стихи рассказывать». Семён (6 л.): «Новый год – это когда дарят подарки, ставят ёлку. Под Новый год всегда можно звать гостей». Гоша (5 л.): «Валенки – это такие шитые они. В них можно по дому ходить. И ещё куда-то». Мирослава (5, 3 л.): «Новый год – это когда всем дарят подарки. Под елку. Кстати, Новый год через 3 дня».*

Рефлексируя по поводу услышанного слова, ребенок использует несколько описаний, второе описание уточняет первое: *Лера (6,2 л.): «Снег – это то, что падает зимой на асфальт. И это то, что падает с неба из облака».*

Грамматический строй речи у детей 5–6 лет окончательно еще не сформирован, вследствие чего обнаруживаются ошибки при использовании местоимений. См. примеры. *Марк (5,3 л.): «Снег – который можно слепить снеговика. И если ветер пойдёт, будет холоднее. И снег пойдёт. Лыжи – это которые можно ездить, скользить и ехать. Когда наступает зима, колёса меняют. Когда наступает зима, можно ездить на сапогах». Лиза (5,8 л.): «Новый год – это который можно веселиться и танцевать».* Кроме того, отмечается, что дети опускают указательные местоимения: *Захар (5,4 л.): «Валенки – это (то, что) похоже на сапоги». Полина (5,8 л.): «Новый год – это (то, что) все любят. И веселятся». Лера (6,2 л.): «Валенки (это то, что) надевают, чтобы зимой не скользить».*

Конкретный предмет или явление возникает в памяти ребенка в определенной ситуации, поэтому для уточнения значения слов дошкольники используют целостные образы, описывают конкретную, яркую ситуацию – игру, развлечение, подарки, праздник. К примеру, *Полина (6 л): «Снег – это мягкое и блестящее. Он пушистый и похож на зайчика, когда он зимой белым становится. С ним можно играть и лепить снеговика. Снег – он как пластилин, только он не липнет». Катя (5,5 л.): «Новый год – это (когда) Дед Мороз дарит подарки. А у кого-то на Новый год День рождения».*

Представленные в ответах дошкольников многочисленные результаты оязыковления ментальных репрезентаций предметов, событий и пр. детерминируются наглядно-образным мышлением дошкольника, основным типом мышления для этого возраста, связанным с активностью правого полушария головного мозга. Известно, что, «являясь древнее левого по филогенетическому возрасту, правое полушарие функционирует по принципу непосредственного чувственного и целостного отражения действительности. Для того чтобы оно функционировало, оно должно соприкоснуться с действительностью непосредственно (чувственно) […] содержанием этого полушария становятся целостные образы и символы (чувственные гештальты). Весьма важно, что они имеют индивидуальный характер» [10, с. 66]. Сроки созревания левого полушария, ответственного за логическое мышление, индивидуальны, и логические умозаключения, когда ребенок подвергает анализу предлагаемый предмет или явление, в описываемом эксперименте отмечены лишь единожды: *Катя (5,5 л.):* «*Снег (это когда) вода замерзает, и получаются снежинки из капелек воды*».

2. **Определение через указание более широкого класса и отличительных признаков (40,6%).** Дети 5–6 лет активно используют этот способ, дополняя его чувственными образами. Сочетание «Новый год» истолковывается через соотнесение с родовым словом «праздник» и указанием отличительных признаков этого праздника: веселье, хорошее настроение, загадывание желаний, получение подарков и пр. Обратимся к примерам. *Артемий (5,1 л.): «Новый год – это такой особенный **праздник**. Новый год никогда нельзя пропускать, потому что это очень интересный праздник. На этом празднике можно пожелать что угодно. И за один день это твоё желание сбудется». Катя (5,6 л.): «Новый год – это такой **праздник** новогодний. Это такой весёлый праздник для того, чтобы праздновать Новый год. И Дед Мороз приходит и дарит подарки». Карина (5,11 л.): «Новый год – это может быть **праздник** общий. Всех друзей. Подарки нужно всем дарить. И еще которые ходят в школу. Братик, сестренки. У братика моего на Новый год день рождения».*

Слово «валенки» в речи испытуемых определяется посредством соотнесения с гиперонимом «обувь» и указание отличительных признаков этого вида обуви (теплые, носят зимой). См. *Давид (5,8 л.): «Валенки – это такие **сапоги**. Только они теплые». Карина (5,1 л.): «Валенки – это **сапоги**. Они отличаются вот стельками. Потому что валенки. Стельки мягкие или жесткие есть».*

В ходе истолкования лексических значений дошкольники пытаются анализировать языковой материал, медленно, постепенно привлекая в работу вербально-логическое мышление. На данном этапе прослеживается и статический аспект категоризации, демонстрирующий, что ребенок знаком с системой категорий, и динамический, позволяющий соотнести данный предмет с определенной категорией. См. следующие ответы. *Захар (5,9 л.): «Зима – это **время года**. Зимой холодно, с неба падает снег. Зимой можно играть в снежки, кататься на коньках». Артемий (5,1 л.): «Лыжи – это такой **предмет**. Этот предмет создан, чтобы кататься по льду». «Валенки – это такие мягкие, такие **пушинки,** которые делаются из такого снега, потом утепляют».* В языковом мышлении этого ребенка снег, пух и в целом нечто мягкое пока не расчленены.

Описываемый способ семантизации обнаруживает две разновидности: первый элемент указывает на отдаленный синоним, а второй элемент вносит уточнение; определение через указание отдаленного класса и отличительных признаков [2, с. 18]. В исследуемом материале обнаруживается преимущественное использование первой разновидности. Обратимся к примерам. *Вероника (5,11 л.): «Валенки – это такие **ботинки,** в которых есть специальный пух, чтобы холодно не было». Марк (5,3 л.): «Валенки – это **сапоги,** которые скользят или не скользят. А когда наступает мокро, сапоги скользят». Миша (6,1 л.): «Лыжи – это такие **штуки**. Такие специальные ботинки надеваешь. Берешь палки специальные, отталкиваешься и едешь. На трамплине можно ездить».*

Образы, которыми дети дополняют определения, психологически значимы для детей – это и подарки на праздник (Новый год), и возможность покататься (на лыжах), поскользить по дороге (на лыжах и валенках), спуститься с трамплина. Говоря о появлении в детской речи «отдаленных синонимов», можно констатировать тот факт, что семантические определения позволяют увидеть в детской речи сам процесс порождения синонимии, возникающий на пересечении нескольких категорий, среди менее частотных реакций, в зоне общих лексических значений. В зависимости от особенностей своей личности, возраста, уровня развития высших психических функций, жизненного опыта, культурного уровня среды, окружающей ребенка, дошкольник вычленяет те или иные особенности предметов и соотносит их с определенными категориями. К примеру, валенки и ботинки. *Таисия (5,3 л.): «Валенки – это которые такие ботиночки, можно в них ходить. И в сапогах можно ходить, если будет дождь». Миша (6,1 л.): «Лыжи – это такие штуки. Такие специальные ботинки надеваешь. Берешь палки специальные, отталкиваешься и едешь. На трамплине можно ездить».* Полагаем, что на данном этапе в языковом сознании детей можно проследить явление «наивной категоризации» [11]. В одну категорию дети относят предметы, имеющие лишь «семейное сходство» [5, с. 111]. Данные предметы не обладают в равной мере всей совокупностью общих свойств. Так, в категорию «сапоги» (сапожки) попадают «валенки», т. к. это – *«мягкие сапожки»*, *«сапоги широкие и шерстяные»*, *«сапоги, которые скользят или не скользят»*, *«теплые сапоги, чтоб зимой ноги не мерзли»* – у каждого ребенка свое, индивидуальное умозаключение.

Новый год отнесен к категории праздник, т. к. *«там весело»* или *«Дед Мороз всегда приходит, и подарки дарит всем. И все наряжают елку, и наряжают дом»; «праздник, который отмечают все взрослые и дети»* или *«такой праздник, где получают подарки. Можно попросить у Деда Мороза лук с железными стрелами и деревянный лук маленький»* или *«это общий праздник. Приходит Дед Мороз. Вот я у бабы загадала такую собачку».*

3. Синонимический способ определения (12%). Дети 5–6 лет менее активно используют этот способ определения. В описываемом эксперименте дошкольники назвали 14 синонимов. Синонимия эксплицирует процесс познания ребенком окружающего мира, стремление сравнивать, находить различия в окружающих его предметах, явлениях и, что особенно важно, вычленять общие черты. Дошкольники понимают, что абсолютного тождества с названным ими синонимом нет и рефлексируют по этому поводу. Например, *Полина (6 л): «Валенки – они теплее ботинок, потому что они …снаружи и внутри. И потом, они мягкие, чтобы ходить, когда снег. И не замерзать».* Не всегда детям удается

подобрать синоним к определяемому слову, зачастую его нет в лексиконе детей 5–6 лет.

Благодаря основным когнитивным механизмам восприятия знаний и их переработки, ребенок соотносит новое с уже хорошо знакомым, с привычными категориями. См. следующие ответы. *Гоша (5,3 л.): «Снег – это сугроб». Давид (5,8 л.): «Снег – это маленькие кругляшки белые». Илья (5,8 л.): «Снег – это снежинки. Много снежинок». Дима (5,7): «Новый год – это праздник».*

Надо отметить, что к слову «снег» довольно трудно подобрать синоним. Так, например, в «Словаре синонимов русского языка» в качестве синонима указан только один – *белые мухи* [12, с. 501]. Понимая, что названный синоним не отражает всего объема значений поясняемого слова, дети используют несколько синонимов, пытаясь раскрыть разные стороны объясняемого слова. К примеру, *Лиза (5. 8л.): «Снег – это зима. Это – обычная вода».* Наличие синонимов в речи детей эксплицирует тенденцию к более полному, точному выражению мысли.

С учетом двух типов умозаключений, выделенных Ф. Джонсоном-Лэрдом [13, с. 234–258], – эксплицитных, построенных на основании анализа логических связей, и имплицитных, демонстрирующих бессознательный чувственный опыт, по нашим наблюдениям, в детских лексических определениях преобладают имплицитные умозаключения, что может быть объяснено активной работой образного, правого полушария головного мозга детей 5–6 летнего возраста. Назвав синоним, дошкольники объясняют свой выбор или дополняют его описанием конкретной, важной и интересной для них ситуацией. Это могут быть тактильные ощущения, эмоционально значимые события (подготовка к празднику, игры, развлечения). Обратимся к примерам. *Вероника (5,11 л.): «Лыжи – это палки. Наступаешь и отталкиваешься». Илья (5,1 л.): «Новый год – это зима. Дед Мороз дарит подарки. Надо наряжать дом, надо ставить ёлку». Лиза (5,3 л.): «Снег – это снежинки. Они холодные. Можно кататься на санках и на ледянках. Можно лепить снеговика». Максим (5,2 л.): «Снег – это снежинки. Белый. А ещё он падает на землю и на крышу снег ещё».*

Детям исследуемого возраста знаком синонимический способ объяснения значения слов, неоднократно они слышали подобные семантические определения от взрослых но, не имея в своем активном словаре достаточного количества синонимов, демонстрируют результаты своего чувственного опыта. За синонимом стоит иной, психологически значимый для ребенка образ, имеющий отношение к его личности – важна как его наблюдательность, восприимчивость, фантазия, так и конкретная объективная ситуация. Снег в начале зимы и снег в конце зимы будут вызывать у детей разные ассоциации и, как результат, разные синонимы. Кому-то из детей интересно рассматривать снежинки на рукавичке, а для кого-то более интересен сугроб, где можно поиграть с друзьями. Логические умозаключения, демонстрирующие знания о том, что представляет собой снег или отдельные снежинки, – это «замерзшая вода», в эксперименте отмечены дважды: *Илья (5,8 л.): «Снег – это снежинки, это много снежинок». Артемий (5,1 л.): «Снег – это такие снежинки. Снежинки – это такая замерзшая вода».* В данном случае синоним подбирается к уже названному синониму.

Прослеживаются наиболее частотные прототипические реакции – их 4: «снег – снежинки», «валенки – ботинки», «валенки – сапоги», «Новый год – праздник». Если представить синонимические отношения в виде сферы, указанные реакции могут составлять ядро, а на периферии находятся единичные, индивидуальные, творческие варианты, см.: *Семён (6 л): «Снег – это мороз. И ещё, когда идёшь на улицу, холодно». Давид (5,8 л.): «Снег – это маленькие кругляшки белые». Илья (5,8 л.): «Новый год – это зима. Дед Мороз дарит подарки. Надо наряжать дом. Надо ставить елку».*

4. Перечислительный способ определения (1, 8%). В рамках исследуемого материала данный способ зафиксирован дважды. *Дима (5,7 л.): Новый год – это зима, веселье». Ульяна (5,11 л.): «Зима – это снег, снежки, лыжи, коньки».* Детская наивная картина мира позволяет ребенку отнести к категории «Зима» любимые зимние забавы, Новый год глазами ребенка – время года, связанное с яркими эмоциями.

5. Отрицательные определения (0%). Не зафиксированы.

В рамках исследуемого материала зафиксировано преимущественное использование в речи дошкольников одного из типов семантических толкований. Однако обнаруживаются случаи привлечения в качестве толкования лексических значений нескольких разных способов лексических определений. Например, *Артемий. (5,1 л.): «Валенки – это такие ботинки. А еще валенки – это такое обувь. Валенки мы носим на ногах. И еще в валенках можно ходить на улице, потому что они созданы для этого»* (синонимический, определение через указание более широкого класса и отличительных признаков). *Таисия (5,3 л.): «Снег – это такой беленький-беленький, маленький-маленький. Снежинка»* (описательный и синонимический). *Лена (6,1 л.): «Валенки – они теплые, сапоги, чтобы зимой ноги не замерзли»* (синонимический и описательный способы). *Катя (5,5 л.): «Лыжи – на чем катается человек. Такое транспорт, на котором можно кататься на ногах»* (описательный способ и способ определения через указание более широкого класса и отличительных признаков).

Использование испытуемым однотипных лексических определений в данном эксперименте зафиксировано единожды, см.: *Дима (5,7 л.): «Снег – это снежинки». «Новый год – это праздник». «Валенки – это сапоги зимние».*

Семантические определения носят индивидуальный характер, они отражают интересы, привычки, характер ребенка, условия его жизни. В семантических определениях находит отражение жизненный опыт ребенка (совокупность некоих событий и связанных с ним наблюдений, впечатлений). См. *Максим (5,2 л.): Лыжи – они наземные. По снегу катаются. А ещё на них можно в магазин ходить. На тренировке ещё можно гонки устраивать». Карина (5,11 л.): «Лыжи – это значит кататься можно. Можно подниматься на подъёмник, скатываться с горы. Можно ходить на лыжах. Можно просто подниматься на ногах в гору. Я была в Шерегеше».* В исследуемом материале установлен единичный случай, когда в языковом сознании ребенка происходит замена: ребенок путает названия предметов, используемых в одной ситуации. Например, валенки и носки. *Мирослава (5,10 л.): «Валенки – это надо надевать. На улицу можно надеть. Это такие сапожки теплые. Можно под ботинки надевать. У меня у мамы есть валенки. Она их под ботинки надевает».*

Таким образом, проведенное исследование позволяет обнаружить типы семантических определений, используемых в речи дошкольника. Данные типы, в свою очередь, дают возможность проследить результаты процесса категоризации – вербализованного упорядочения знаний, полученных дошкольником из окружающей среды. Осваивая окружающий мир, ребенок систематизирует полученные знания, выделяет в категории то, что видит вокруг себя, то, что эмоционально для него значимо, то, что он использует в своей повседневной жизни. Категории, то есть некий класс явлений, наделенных общим признаком или свойством, – это продукт сознания ребенка. Процесс категоризации представлен в двух аспектах – статическом, подразумевающем, что ребенок знаком с системой категорий и их названиями, и динамическом, позволяющем отнести некий предмет или объект к определенной категории.

В системе выявленных типов семантизации слов наиболее частотным способом является описательный (45,6%). Будучи в пяти-, шестилетнем возрасте, ребенок в процессе освоения окружающей действительности выделяет некий предмет (явление) из общего ряда и эксплицирует психологически значимые для него элементы описываемого. Частотность описательного способа детерминирована основным – наглядно-образным – типом мышления, свойственным ребенку данного возраста. Несколько менее частотным является способ семантизации слова через указание более широкого класса и отличительных признаков (40,6%). На данном этапе ребенок соотносит предмет с гиперонимом (родовым словом), но, не видя полного тождества, вносит уточнения посредством разъяснения отличительных признаков описываемого объекта. Синонимический способ определения (12%) эксплицирует стремление дошкольника сравнивать, находить общие черты в окружающих его предметах, явлениях, а активный словарный запас уже позволяет подбирать лексемы, близкие по значению. Перечислительный способ, связанный с перечислением объектов, названных данным словом, по данным эксперимента, является менее частотным (1,8%). Отрицательные определения, содержащие указания на отсутствие определенных свойств предметов, в данном эксперименте не были зафиксированы. Низкая частотность двух последних способов семантизации может быть объяснена необходимостью привлечения логического, абстрактного мышления, развитие которого у детей 5–6 лет только начинается.

Лексические определения носят индивидуальный характер, отражают жизненный опыт детей, дополнены чувственными образами, воспоминанием о конкретной ситуации, что обусловлено особенностями наглядно-образного мышления детей 5–6 лет. В итоге лексические толкования, используемые в речи детей дошкольного возраста, отражают детскую наивную картину мира, которая фиксирует всё то, что формирует уникальную языковую личность ребенка.

Библиографический список

1. Арбатский Д.И. Основные способы толкования значения слов. *Русский язык в школе*. 1970; № 3: 131–139.
2. Гумбольдт фон В. *Избранные труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1984.
3. Лакофф Дж. *Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении*. Москва: Гнозис, 2011.
4. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *Когнитивные исследования*. Москва: Знак, 2012.
5. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: МГУ, 1996.
6. Витгенштейн Л. *Философские работы*. Москва: Гнозис, 1994.
7. Выготский Л.С. Развитие устной речи. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983; Т. 3.
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. *Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи*. Санкт-Петербург: «Союз», 2001.
9. Попова З.Д. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2009.
10. Визель Т.Г. *Основы нейропсихологии*. Москва: В. Секачев, 2016.
11. Фрумкина Р.М. *Психолингвистика*. Москва: Академия, 2003.

12. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Русский язык, 1986.
13. Джонсон-Лэрд Ф. Процедурная семантика и психология значений. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1988; XXIII: 114–142.

References

1. Arbatskij D.I. Osnovnye sposoby tolkovaniya znacheniya slov. *Russkij yazyk v shkole*. 1970; № 3: 131-139.
2. Gumbol'dt fon V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1984.
3. Lakoff Dzh. *Zhenschiny, ogon' i opasnye veschi. Chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii*. Moskva: Gnozis, 2011.
4. Kubryakova E.S. V poiskah suschnosti yazyka. *Kognitivnye issledovaniya*. Moskva: Znak, 2012.
5. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: MGU, 1996.
6. Vitgenshtejn L. *Filosofskie raboty*. Moskva: Gnozis, 1994.
7. Vygotskij L.S. Razvitie ustnoj rechi. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 3.
8. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. *Formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya u doshkol'nikov s obschim nedorazvitiem rechi*. Sankt-Peterburg: «Soyuz», 2001.
9. Popova Z.D. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok - Zapad, 2009.
10. Vizel' T.G. *Osnovy nejropsihologii*. Moskva: V. Sekachev, 2016.
11. Frumkina R.M. *Psiholingvistika*. Moskva: Akademiya, 2003.
12. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
13. Dzhonson-L`erd F. Procedurnaya semantika i psihologiya znachenij. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva: Progress, 1988; XXIII: 114-142.

Статья поступила в редакцию 07.03.23

УДК 81.00 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-410-415

Kaplunenko A.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: amkaplunenko@mail.ru*
Wang Haijiao, *postgraduate, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: waxia1987@126.com*

ARCHIVE STATEMENT AS A PRAGMASEMANTIC FOCUS OF COURT DEBATES. A universal scheme for analysis of court debates has been developed and its worth hereafter attested. The discourse of court debates has been found to be organized around the point or part of the point of a business contract that arouses disagreements of its interpretation by the sides of the contract. Following the ideology of Foucalt's L'archelogie du Savoir, such point / part of the point has been termed 'archive statement'. The latter organizes the court debates argumentation both topically and structurally. Compliance with semantic and pragmatic content of the archive statement helps to develop effective strategy in terms of argumentum ad rem. Evasion or distortion result in a loosing debate strategy. Linguistically, competing sides of the court debate have been viewed as discourses of discrepancies while the arbiter as the discourse of expert community. Discourse of court debates has been reconstructed on the basis of the text of the court's verdict.

Key words: **archive statement, argumentum ad rem, court debates, court's verdict, discourse of consensus, discourse of disparities, discourse of expert community**

А.М. Каплуненко, *д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: amkaplunenko@mail.ru*
Ван Хайцзяо, *аспирант, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: waxia1987@126.com*

АРХИВНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ КАК СМЫСЛОВОЙ ЦЕНТР ДЕЛОВЫХ СУДЕБНЫХ СПОРОВ

В работе предложена и апробирована универсальная схема анализа дискурса судебного спора, организованного вокруг положения (или его части) в тексте договора, смысл которого интерпретируется его сторонами по-разному. Такое положение договора предлагается называть архивным высказыванием дискурса судебного спора. Понятие АВ, заимствованное у М. Фуко, представляется уместным, потому что оно связывает судебные споры сторон на всех этапах – от суда первой инстанции до апелляционных рассмотрений. Инвариантность АВ в ходе судебных споров обеспечивает тематическое единство дискурса и задаёт рамки аргументации сторон и арбитра судебного спора. Если стороны и арбитр принимают такую значимость АВ, судебный спор проходит под знаком argumentum ad rem (аргументации к сути дела). Стороны спора именуются носителями дискурса различий (ДР), текст договора представляется как пример дискурса согласования (ДС), арбитражный суд – как дискурс экспертного сообщества (ДЭС). Дискурс спора реконструируется на основе текста соответствующего судебного решения.

Ключевые слова: **архивное высказывание, дискурс различий, дискурс согласования, дискурс экспертного сообщества, судебное решение, судебный спор, argumentum ad rem**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что по мере совершенствования правовых основ экономического взаимодействия количество судебных споров его участников неуклонно растёт. Так, по нашим подсчётам, наверняка неполным, только в экономически проблемном 2020 году арбитражными и гражданскими судами РФ и КНР было принято более 18 000 судебных решений. Анализ небольшой, но репрезентативные части этих материалов убеждают в том, что около 83% соответствующих исков инспирированы чисто лингвистическими причинами, главным образом возникновением расходящихся интерпретаций отдельных положений договора сторон. Расхождения интерпретаций приводят к судебным спорам, а последние нередко завершаются так, что стороны договора теряют стимулы к дальнейшему сотрудничеству. Поэтому исследование, ставящее цель изучения причин такого рода коммуникативных неудач, не может не быть актуальным.

Цель исследования заключается в установлении лингвистического характера и смыслообразующей роли архивного высказывания, вокруг которого организуется дискурс судебного спора.

Научная новизна исследования определяется тем, что впервые установлена лингвистическая природа архивного высказывания как связующего центра дискурса судебного спора. Также впервые продемонстрирована роль АВ в выполнении главного условия эффективной судебной аргументации или в выполнении правил argumentum ad rem (аргумента к сути дела). Наконец, впервые разработана схема реконструкции дискурса судебного спора на основе текста соответствующего судебного решения.

Практическая ценность работы определяется тем, что её материалы и выводы могут лечь в основу справочника по лингвистическому сопровождению деловой договорной практики и речевому поведению в ходе судебных споров.

Поставив задачу реконструкции дискурса судебного спора, необходимо рассмотреть речевой жанр «судебное решение» подробнее. В словаре по конституционному праву предложено следующее определение: «Судебное решение: любой акт суда (судьи), которым подводится итог рассмотрению конкретного дела или возникшего в связи с ним вопроса, подтверждаются или не подтверждаются юридически значимые факты и определяются правовые последствия, которые должны наступить в соответствии с предписаниями закона. В таком смысле судебное решение – это приговор суда по уголовному делу, решение по гражданскому делу, а также определение и постановление» [1].

Текст речевого жанра «судебное решение» представляет собой заключительный этап развития дискурса судебного спора, оформленный по правилам и требованиям экспертного сообщества.

По заключению О.А. Крапивкиной, исследовавшей весьма объёмный эмпирический материал, типовой текст речевой жанра «судебное решение» имеет следующую структуру: «1) вопросы факта, или сведения о предмете судебного разбирательства; 2) вопросы права или юридическая оценка установленных судом фактов, основанная на их всестороннем, полном, объективном и непосредственном исследовании; 3) правовая позиция судьи, т.е. его убеждение, решение, сложившееся в результате исследования вопросов факта и права, а также умозаключения по этим вопросам» [2, с. 222]. Принимая эту триаду как точку отсчёта, опишем схему реконструкции дискурса судебного спора на основе текста судебного решения.

Исследователи, занимающиеся реконструкцией дискурса [3–5], по преимуществу придерживаются индукции, или стратегии восхождения от совокупности тематически связанных текстов к абстрактному представлению (модели), лежащей в основе их структуры и содержания. Эффективно использовала такую стратегию Е.Е. Калиш, решая задачу реконструкции дискурса в целях перевода [6]. Она показала, что сущность реконструкции в свете решаемой проблемы заключается в восстановлении контекста ситуации [7; 8], т. е. культурозначимых признаков, обусловливающих особенности речевой деятельности в определённое историческое время.

Отметив значимые исследования более позднего времени, признаем, что первооткрывателем приоритета культуры в разработке модели реконструкции дискурса был М. Фуко. Его модель не только охватывает множество родственных текстов определённой тематической области, но и локализует их историко-социальную принадлежность. Глубокие, эвристически богатые идеи французского исследователя воплощены в понятиях «архив дискурса» и «архивное высказывание». Последний термин М. Фуко понимает как «специфическую закономерность (regularite) в ходе дискурса определённых тем, понятий и познания» [9, с. 247]. Непреходящее значение этих понятий в том, что в них осуществлён синтез языка и культуры определённой эпохи, или «времени культуры» [10]. Отметим удачное использование данных понятий в диссертации У.В. Смирновой, реконструировавшей дискурс времени культуры «9/11» в США на основе одноимённого архивного высказывания [11]. Полагаем, что адаптация понятия «архивное высказывание» помогает разработать типовую схему реконструкции дискурса судебного спора на основе текстов жанра «судебное решение».

Сообразно с целями нашего исследования главной характеристикой дискурса судебного спора логично считать его организацию вокруг письменного высказывания в тексте договора, смысл которого интерпретируется сторонами спора по-разному. В духе теории М. Фуко такое высказывание правомерно считается **архивным (АВ)**, если весь дискурс отдельного спора – вплоть да вынесения судебного решения – полагается как дискретное событие в рамках соответствующего времени культуры (в нашем случае, на всём протяжении судебного спора, который может длиться не один год, если стороны обращаются в апелляционные инстанции). Таким образом, объём дискурса может возрастать, но ни время культуры (судебный спор от объявления разногласий сторон до его окончательного решения), ни АВ дискурса не претерпевают качественных изменений. Завершим следующим определением, очерчивающим эмпирическую область АВ: *отдельное положение договора сторон, вызывающее расходящиеся интерпретации на определённом этапе делового сотрудничества*.

Следующим шагом «переведём» основные понятия, использованные нами в предыдущих рассуждениях, на язык анализа дискурса. Воспользуемся эволюционной теорией дискурса, разработанной А.М. Каплуненко [12; 13]. Краткое содержание последней: дискурс любой сферы культуры и жизнедеятельности эволюционирует в направлении от дискурса различий (ДР) к дискурсу согласования (ДС) и от него – к дискурсу экспертного сообщества (ДЭС). На первом этапе эволюции участники опираются на индивидуальный опыт переживания действий, событий, процессов. Этот опыт даёт разные представления о сущностях и характеризуется господством концепта как знака и ДР как речедеятельностной формы. На втором этапе участники-носители ДР стремятся к взаимопониманию. Индивидуальные представления модифицируются таким образом, чтобы устранить различия интерпретаций сущностей. Формируется ДС, в основе которого – понятие как знак. Наконец, на третьем этапе образуется ДЭС, в основе которого – термин как знак. В качестве примера приводится знак «скорость», соотносимый в ДР с разными представлениями («самолёт», «ракета», «Формула-1» и т.п.), в ДС – «школьное» определение «расстояние, делённое на время», в ДЭС – «соотношение расстояния к времени при условии, что последнее стремится к нулю» [12]. Аналогично деловые партнёры как носители ДР достигают ДС в виде делового договора. На каком-то этапе сотрудничества появляется АВ как источник разногласий, и носители ДР обращаются к ДЭС с надеждой на восстановление ДС силой справедливого судебного решения.

В дальнейшем описании дискурса судебного спора Истец определяется как носитель ДР1, Ответчик – носитель ДР2 и Арбитражный суд – носитель ДЭС. Далее образуем триаду понятий, описывающих дискурсивные связи участников судебного спора (рис. 1):

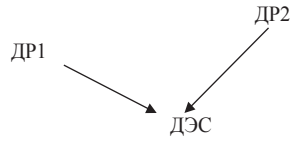


Рис. 1

Также триадой, но с обратным направлением векторов, описывается отношение носителей ДР к архивному высказыванию (АВ), положению договора, вызывающему разногласия ДР1 и ДР2 (рис. 2):

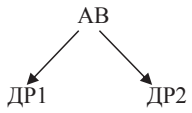


Рис. 2

В ходе анализа эмпирического материала также используется понятие «интерпретация носителя ДР1/носителя ДР2». Простейший пример интерпретации – сведение аргументов носителей ДР к однозначному заключению. Так, судебные аргументы носителя ДР1 могут сводиться к заключению: «Сторона ДР2 нарушает **положение о порядке расчётов за поставленную продукцию**». Соответственно, контраргументы носителя ДР2 сводятся к возражению: «Сторона ДР2 соблюдает **положение о порядке расчётов за поставленную продукцию**». Ясно, что выделенный фрагмент в обеих интерпретациях – АВ судебного спора. Целесообразно продемонстрировать применение схемы реконструкции дискурса в анализе эмпирического материала.

Носитель ДР1, имея претензии к носителю ДР2, обращается к ДЭС с целью доказать, что носитель ДР2 нарушает договорные положения; при этом иллокутивной целью носителя ДР2 становится доказательство обратного. Интенция носителя ДР1 по отношению к носителю ДР2 зафиксирована в первом абзаце текста судебного решения, например, «*об обязании к исполнению договора*».

Носитель ДР1, иллокутивной целью которого является доказать, что носитель ДР2 не исполняет условия договора, например, предоставляет товар более низкого качества, чем определено в соответствующем договорном положении, заявляет желательное практическое действие носителя ДР2, перлокутивный эффект, который, по его мнению, сообразуется со справедливым решением. Например: «*Обязать Государственное предприятие … осуществить переподставку нефти по контракту на поставку, хранение и отпуск сырой нефти от 20.02.2018 №7/ЭА/02/18 с муниципальным предприятием … в объеме 3373,145 тонн в течение 60 дней с момента вступления решения в законную силу*» (Судебное решение, дело № А33-29065/2018 от 30.11.2021). По мнению носителя ДР1, были нарушены условия договора, в соответствии с которыми носитель ДР2 должен был поставить нефть более высокого качества. При этом носитель ДР1 исходит из собственного опыта интерпретации качества товара в соответствии с ГОСТом, а также в качестве аргумента, ссылаясь на соответствующее положение договора, в котором оговорены параметры качества.

В ходе судебного спора носитель ДР1 не просто указывает на невыполнение обязательств носителем ДР2 в рамках АВ – «*пункт 3.1. контракта:* ***нефть должна соответствовать ГОСТу Р 51858-2002***», но и привлекает результаты судебной экспертизы, сделанной автономной некоммерческой организацией. Следовательно, позиция носителя ДР1, подкреплённая результатами ДЭС (судебная экспертиза), является весомым аргументом для ДЭС.

Носитель ДР2 интерпретирует аргументы носителя ДР1 как недостаточно весомые, указывая на нарушения установленной юридической практики со стороны ДР1: «*…приемка нефти по качеству и отбор проб проведены истцом с нарушением требований установленных контрактом и инструкцией о порядке приемки продукции утверждённой Постановлением Госарбитража СССР 25.04.66 № П-7 и ГОСТом 2517*» (Судебное решение, дело № А33-29065/2018 от 30.11.2021). Носитель ДР2, не имея контраргументов, восходящих к сути АВ, возражает с опорой на tu quoque – «ты тоже (нарушаешь договор)».

В связи с тем, что носители ДР обратились к ДЭС, последний и должен сгенерировать ДС, вернув стороны к взаимопониманию и взаимодействию. Таким образом, роль ДЭС самая сложная, т. к. в ходе судебного спора должны быть оценены аргументы носителей ДР, и принято однозначное судебное решение. При этом ДЭС должно руководствоваться не только качеством аргументов сторон спора по отношению к смыслу АВ, но и юридическими ценностями, или статьями закона Гражданского кодекса РФ и Арбитражного кодекса РФ. Именно юридические ценности позволяют ДЭС прийти к однозначному решению. Таким образом, аргументация в судебном споре – по крайней мере, на заключительном этапе – является разновидностью аргументации к ценностям, основы которой изложены в известном труде Х. Перельмана и Л. Ольбрехт-Тытека [14]. Заключение ДЭС представлено в последней, резолютивной части судебного решения. Однозначное заключение ДЭС может быть изложено только в трёх вариантах: 1) удовлетворить требования полностью, 2) удовлетворить требования частично, 3) отказать в удовлетворении требований.

Вернёмся к вышеприведенному примеру. В ходе ДЭС в качестве аргументации к юридическим ценностям Арбитражный суд апеллирует к «*параграфам 1 и 3 главы 30 ГК РФ, ФЗ от 05.04.2013 № 44-ФЗ, ст. 525 Гражданского кодекса РФ, ст. 516 ГК РФ*», что позволяет ДЭС прийти к однозначному заключению: «*…исковые требования удовлетворить частично. Обязать Государственное предприятие Красноярского края «Центр развития коммунального комплекса» осуществить перепоставку нефти по контракту на поставку, хранение и отпуск сырой нефти от 20.02.2018 №7/ЭА/02/18*» (Судебное решение, дело № А33-29065/2018 от 30.11.2021).

В случае, если носитель ДР1 или носитель ДР2, исходя из собственных интерпретаций АВ, считают заключение ДЭС первой инстанции (ДЭС ПИ) ошибочным, они вправе обратиться в ДЭС апелляционной инстанции (ДЭС АИ). Важно отметить, что при обращении в ДЭС АИ и при рассмотрении последним интерпретаций носителей ДР за основу берутся не только интенции обеих сторон, которые могут варьироваться. В фокусе нового спора неизменно пребывает **АВ**,

уже бывшее связующим звеном дискурса на предыдущем этапе рассмотрения. Иными словами, АВ выступает в качестве **инвариантного лингвистического центра**, расширяющего контекст судебного спора в ДЭС ПИ аргументами и результатами рассмотрения дела в ДЭС АИ.

Рассмотрим **другой пример**. Носитель ДР1 обращается в ДЭС с требованием «*о взыскании задолженности* ***по договору поставки газа*** *№ 67592 от 28.08.2017 за период февраль-апрель 2018 года в размере 15251709,66 руб.,* ***неустойки*** *в размере 178866,8 руб. за период с 19.03.2020 по 10.06.2020*» с носителя ДР2 (Судебное решение, № А07-13168/2020 от 26.10.2020). Исходя из собственных интерпретаций АВ «*по договору поставки газа*», ДР1 намерен доказать, что носитель ДР2 имеет задолженность. В свою очередь, носитель ДР2 вступает в судебный спор и заявляет ходатайство о снижении неустойки в связи с тем, что «*несвоевременная оплата вызвана несвоевременной оплатой со стороны потребителей*», т. е. избегая апелляции к АВ, выдвигает «объективное» оправдание нарушения договора.

ДЭС при оценке аргументов носителей ДР1 и носителей ДР2 исходит из юридической оценки аргументов сторон и юридических ценностей (статей и положений законов, из арбитражной практики), а также самого АВ: «*По правилам статьи 544 Гражданского кодекса Российской Федерации оплата энергии производится за фактически принятое количество энергии…* ***Односторонний отказ*** *от исполнения обязательства и одностороннее изменение его условий* ***не допускаются***…» (Судебное решение, № А07-13168/2020 от 26.10.2020). ДЭС выносит однозначное заключение: «*Выслушав* ***пояснения представителя истца, исследовав материалы дела****, оценив в соответствии с требованиями* ***ст. 71 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации*** *в совокупности все имеющиеся в дела доказательства, суд считает, что* ***исковые требования подлежат удовлетворению***» (Судебное решение, № А07-13168/2020 от 26.10.2020). Таким образом, интерпретируя АВ в контексте релевантных юридических ценностей, ДЭС предлагает экспертный ДС, способный восстановить деловое сотрудничество на основе справедливости.

Если судебное решение ДЭС ПИ не отвечает собственным интерпретациям одного или обоих носителей ДР, они вправе обратиться в ДЭС АИ. При этом для следующей экспертной инстанции АВ нового судебного спора остаётся неизменным. Так, в анализируемом примере**:** «*Шестнадцатый арбитражный апелляционный суд в составе судьи Токаревой М.В. рассмотрев … апелляционную жалобу…на решение Арбитражного суда Ставропольского края от 24.11.2020…* ***о взыскании задолженности***…» (Судебное решение № А63-12893/2020, резолют. ч. 02.06.2021, постановление от 09.06.2021). Повторное рассмотрение в ДЭС АИ может прийти в резолютивной части судебного решения к тем же выводам, что и ранее ДЭС ПИ. При этом вновь учитываются интенции носителей ДР1 и ДР2, проводится юридическая оценка аргументов сторон и юридических ценностей (статей и положений законов, а также из арбитражной практики), а в организующем центре дискурса нового судебного спора остаётся прежнее АВ, не претерпевая количественных и качественных изменений: «*решение* ***Шестнадцатого арбитражного апелляционного суда*** *Ставропольского края от 24.11.2020 по делу* ***о взыскании задолженности****… оставить без изменения, апелляционную жалобу – без удовлетворения*».

По мнению китайских исследователей, «судебное решение» является «(1) текстом, который имеет юридическую силу; (2) письменным носителем дискретного события в рамках времени и культуры; (3) письменным носителем ДС, учитывая аргументы носителя ДЭС и носителей ДР1 и ДР2» [15, с. 22]. Дискурс судебного решения в Китае также эволюционирует от ДР к ДС при посредничестве ДЭС. Рассмотрим подробнее.

Носитель ДР1 считает, что носитель ДР2 нарушил параметры и условия делового договора. Нарушение связано с интерпретацией следующего архивного высказывания (АВ): «婚礼庆典改期» '**перенос даты свадебного торжества**' (Судебное решение от 2021 г. № 0306-1771).

Носитель ДР1 преследует совокупную иллокутивную цель, заявленную в следующих четырех высказываниях: 1. 解除双方婚宴酒席预订合同；2. 判令…返还…预交定金30000元；3. 受理费由…承担。 (‘*1. Расторгнуть договор о заказе ресторана на свадьбу, заключенный носителями ДР1 и ДР2; 2. Носитель ДР2 обязан вернуть оплаченные денежные средства в размере 30 000 юаней; 3. Судебные расходы должен возместить носитель ДР2*’). Носитель ДР2 не согласен с носителем ДР1, считая, что именно последний повинен в нарушениях договорных условий: 1. 双方从未达成将婚宴改为2020年10月的合意，合同已于 2020 年 3 月 29 日陷入履行不能；2. …无权保留 30000元定金。(‘1. Две стороны никогда не договаривались о переносе даты свадебного банкета на октябрь 2020 г. с двадцать девятого марта 2020 г. 2. Носитель ДР1 не имеет права удерживать денежные средства в размере 30 000 юаней’). Таким образом, носитель ДР2 в ходе судебного спора считает, что носитель ДР1 нарушил условия договора, аргументируя это датами, конкретизирующими временные параметры АВ.

ДЭС при оценке аргументов носителей ДР1 и носителей ДР2 исходит из юридической оценки аргументов сторон и юридических ценностей и выносит резолюцию: «一、确认…与…于 2019 年 12 月 1 日订立的餐饮服务合同解除；二、…应于判决生效之日起五日内支付…定金 30000 元。 案件受理费275元，由…承担» 。(‘1. Расторгнуть договор о заказе ресторана на свадьбу, заключенный, носителями ДР1 и ДР2; 2. Носитель ДР1 обязан вернуть денежные средства в размере 30 000 юаней в течение 5 дней с момента вступления в силу судебного решения; 3. Судебные расходы в размере 275 юаней отнести на счёт носителя ДР1’). Иными словами, ДЭС ПИ признает данный договор ничтожным по причине его несоблюдения носителями ДР.

Носитель ДР1 не согласен с решением ДЭС ПИ и продолжает настаивать на виновности носителя ДР2. В связи с этим ДР1 обращается в ДЭС АИ. Иллокутивной целью носителя ДР1 является изменить решение суда первой инстанции и добиться признания юридических нарушений носителем ДР2. При этом в качестве обоснования носитель ДР1 вновь ссылается на АВ: «婚礼庆典改期» '**перенос даты свадебного торжества**', считая, что именно носитель ДР2 нарушил условия переноса.

ДЭС АИ при повторном сведении аргументов носителей ДР1 и ДР2 к однозначному заключению за основу берёт интерпретации обеих сторон, АВ, а также руководствуется релевантными юридическими ценностями, учитывает мнение ДЭС ПИ, но может прийти и к другому заключению. Тем не менее на основании повторного анализа релевантных юридических ценностей ДЭС АИ приходит к выводу: «驳回上诉，维持原判» (‘*Определение суда первой инстанции оставить без изменения, а апелляционные жалобы – без удовлетворения*’).

Таким образом, в ходе судебного спора АВ является его неизменным смысловым центром и не зависит от территории рассмотрения дискретного события в рамках соответствующего времени культуры. Иначе говоря, АВ выступает в качестве устойчивого центра дискурсивной организации судебного спора в юридической действительности РФ и КНР.

Полный анализ реконструированного дискурса судебного спора занимает значительный объём. Тем не менее, следуя принятой схеме анализа, приведём два примера, чтобы укрепить представление о значимости АВ.

Пример 1. *Контекст ситуации:* Между ПАО «ЮК ГРЭС» (покупатель – носитель ДР1) и ООО «Русэлмаш – носитель ДР2» (поставщик, носитель ДР2) заключен договор поставки двигателя 4ПБМ-160 М04 3/1030-2500 в количестве 2 штук общей стоимостью 438 000 руб. (с НДС) (Судебное решение от 29 сентября 2020 г. по делу № А27-22104/2019).

При осуществлении входного контроля электродвигателей, поступивших носителю ДР1, установлены их несоответствие заявленным требованиям по длине, установочным размерам, весу, а также отсутствие в скан-копии паспорта габаритных данных, о чем оформлен акт проведения входного контроля.

В дальнейшем в связи с отсутствием со стороны носителя ДР2 возмещения уплаченной за товар денежной суммы и убытков в добровольном порядке носитель ДР1 обратился в суд с настоящим иском.

Архивное высказывание в качестве смыслового центра судебного спора выделено в составе следующего договорного положения: *В соответствии с пунктом 1.1 договора и Спецификации № 1 (Приложение № 1) Продавец (ДР2) обязуется поставить Покупателю (ДР1)* ***два электродвигателя 4ПБМ160М04 (IP44S, 3кВт 440/220В, 1030/2500 об. мин., лапы)****.*

Интерпретация и аргументы носителя ДР1: «Поставленные электродвигатели не соответствуют предмету договора»: **А1.** *В рамках выполнения обязательств по Договору носителем ДР1 в полном объеме произведена оплата за электродвигатели.* **А2.** *Техническим заданием (приложение № 2 к договору) предусмотрено, что продукция должна соответствовать ГОСТу IEC 60034-1-2014, ГОСТу 18620-86, ГОСТу 15150-69, санитарно-эпидемиологическим требованиям и удостоверяться сертификатами качества, а также сертификатами, разрешающими его применение в РФ.* **А3.** *Договор между сторонами заключен по итогам проведения закупочной процедуры.* **А4.** *Для участия в закупочной процедуре носителем ДР2 в числе прочего был представлен сертификат соответствия № ТС RU C-RU.МО10.В.03159, подтверждающий, что продукция изготовлена в соответствии с ТУ 27.11.22 – 002 – 75708716 – 2018.* **А5.** *Установлено несоответствие поставленных электродвигателей заявленным требованиям по длине, установочным размерам, весу, также покупателем выявлены неточности в паспорте.* **А6**. *В электронном экземпляре паспорта на странице 22, где должны размещаться сведения о габаритных, установочных, присоединительных размерах, такая информация отсутствует.* **А7.** *Исходя из общепринятых параметров на электродвигатель типа 4ПБМ-160-М04, поставленный электродвигатель по своим параметрам являлся двигателем типа 4ПБМ160L04.* **А8.** *Подтверждено, что электродвигатели не могли быть использованы на оборудовании носителя ДР1, поскольку не подходили по габаритным, установочным и присоединительным размерам.* **Заключение:** *Носитель ДР2 осуществил поставки не соответствующего условиям договора товара и должен нести ответственность за нарушение обязательств.*

Обратим внимание: наиболее сильные аргументы ДР1 – А4 – А8, обвиняющие ДР2 в отступлении от технических параметров, согласованных в рамках АВ. Особую роль играет А7, уличающий А2 в поставке изделия иной, недоговорной марки. Также весомым является А2: поскольку государственные стандарты общепризнаны в качестве универсальных законов, регламентирующих производство товаров и услуг, доказательство их нарушения не требует дополнительных аргументов против производителя. Носитель ДР1 усиливает А2 указанием на то, что носитель ДР2, определяя соответствие поставленного изделия предмету договора, избегает определений в терминах ГОСТов, ссылаясь на вторичный документ – технические указания завода-изготовителя, не заявленные в качестве обязательных в рамках АВ (см. А**4**). Таким образом, аргументация ДР1 строго

привязана к содержанию АВ. Это – образец следования argumentum ad rem, аргумента к сути дела.

Осознавая высокую вероятность проигрыша спора в случае апелляции к АВ, носитель ДР2 пытается контраргументировать, доказывая отсутствие конкретных договорённостей о ключевых параметрах поставляемой продукции.

Интерпретация и аргументы ДР2: **А1.** *Носитель ДР2 подтвердил заключение с носителем ДР1 договора поставки, в соответствии с пунктом 1.1 которого и Спецификации № 1 (Приложение № 1) носитель ДР2 обязан был поставить носителю ДР1 два электродвигателя 4ПБМ160М04 (IP44S, 3кВт 440/220В, 1030/2500 об. мин., лапы).* **А2.** *Поставляемая продукция должна соответствовать согласованным ГОСТам, ТУ завода-изготовителя и сопровождаться сертификатами соответствия и другими сертификатами, предусмотренными действующим законодательством.* **А3.** *Какие именно ГОСТы должны быть применены в рамках договора, стороны не согласовали.* **А4.** *Каких-либо других требований, в т. ч. по присоединительным размерам, сторонами согласовано не было.* **А4.** *Носителем ДР2 согласно универсальному передаточному документу №816 от 28.12.2018 осуществлена поставка в адрес носителя ДР1 двух электродвигателей. Паспорта и копии сертификатов, подтверждающих качество продукции, были отправлены носителю ДР1 по почте и электронной почтой.* **А5.** *Носителем ДР1 были нарушены сроки приемки продукции, предусмотренные договором и Инструкциями и порядок совместного осмотра для фиксации обнаруженных недостатков.* **А6.** *Во время приемки с нарушением срока носителем ДР1 каких-либо требований к габаритным и присоединительным размерам не заявлено.* **А7.** *Нарушение носителем ДР1 процедуры приемки продукции и фиксации недостатков лишило носителя ДР2 возможности защитить свои права при осмотре и фиксации недостатков.* **А8.** *В отношении габаритов электродвигателя (длина, вес, размер) требования сторонами не согласовывались.* **А9.** *В Договоре поставки № 192, Спецификации № 2, в Техническом задании дополнительные требования относительно паспорта товара не предусмотрены.* **Заключение:** *Носителю ДР1 поставлена продукция надлежащего качества в соответствии с условиями договора, свои обязательства по поставке электродвигателей носитель ДР2 выполнил в полном объеме.*

Таким образом, избегая возражений против ключевых аргументов ДР1, носитель ДР2 делает общее заявление об отсутствии договорённости по ГОСТам, равно как по иным конкретным параметрам предмета договора (см. А3 и А4). Отрицание релевантных договорённостей сторон продолжено в А8 и А9. Но перед этим в А5 ДР2 прибегает к tu quoque – «ты тоже», известному приёму обвинения в нарушении чего-либо, нередко имеющем косвенное отношение к предмету спора (см. также выше пример спора о качестве нефти). Именно обвинение в нарушении носителем ДР1 сроков предъявления претензий развивается в А6 и А7 с целью снять с ДР2 ответственность за несоблюдение параметров предмета договора. И характерно! нет ни одного контраргумента, привязанного к АВ.

Исследовав и оценив аргументы носителей ДР1 и ДР2, носитель ДЭС ПИ выдвигает следующие аргументы: **А1.** *Был заключен договор поставки, по условиям которого ДР2 обязался поставлять, а ДР1 принимать и оплачивать товар производственно-технического назначения, наименование, количество, цена и срок поставки которого, гарантийный срок на товар указываются в спецификациях (п.п. 1.1 – 1.3 Договора).* **А2.** *Фактически представленные в подтверждение соответствия поставленных электродвигателей документы не позволяют полноценно и достоверно установить характеристики спорного товара.* **А3.** *Техническим заданием (приложение № 2 к договору) предусмотрено, что продукция должна соответствовать ГОСТ IEC 60034-1-2014, ГОСТ 18620-86, ГОСТ 15150-69, санитарно-эпидемиологическим требованиям и удостоверяться сертификатами качества, а также сертификатами, разрешающими его применение в РФ. Поставляемые электродвигатели должны иметь паспорта и руководство по эксплуатации. Маркировка, характеризующая продукцию, в полном объеме должна быть нанесена на бирку двигателя в соответствии с ГОСТ 18620-86 и ГОСТ IEC 60034-1-2014. Требования к размерам продукции – в соответствии с нормативной документацией для данного типа двигателей.*

Целесообразно прервать ход аргументации следующим комментарием. Очевидно, что А3, представленный ДЭС ПИ, – это контекстное расширение А3, выдвинутого ДР1, которое необходимо, чтобы убедить стороны: 1) в наличии условий по ГОСТам в приложении к договору, 2) в наличии технических требований, на отсутствие которых в договоре пытается ссылаться ДР2.

А4. *Проведен осмотр электродвигателей, согласно которому комиссией зафиксированы и в акте отражены: «1. Габаритные размеры электродвигателей: длина электродвигателя, а также вес, указанный на бирке двигателя, не соответствует типу заказанных электродвигателей 4ПБМ160М04, а соответствуют другому габариту двигателя – 4ПБМ 160LO4.* **А5.** *Толщина лап передних и задних – разная, помимо этого, приварка лап на одном из двигателей (зав. № 45341) осуществлена не в плоскости прилегания.* **А6.** *Согласно указанным паспортным данным ток якоря составляет 1,83 А, хотя реально ток якоря данных двигателей – до 8А (бирка на двигателе).* **А7.** *Согласно содержанию паспорта, на стр. 22 должен размещаться раздел 17 и приложение 1 «Габаритные, установочные и присоединительные размеры /мм/».* **А8.** *Фактически на стр. 22 имеется только прил. 1 «Схемы электрические принципиальные».* **А9.** *Таким образом, указанные в содержании прил. 1 «Габаритные, установочные и присоединительные размеры /мм/» и прил. 2 «Общие виды» отсутствуют».* **А10.** *Доводы носителя ДР2 относительно отсутствия при заключении Договора поставки у носителя ДР1 самостоятельных требований к габаритным и присоединительным размерам электродвигателей в этой ситуации не имеют смысла.*

А4 – А10 – центральная часть аргументативного текста, составленного в ходе реконструкции дискурса судебного спора. Она представляет собою классический argumentum ad rem и одновременно выступает в качестве развёрнутой интерпретации АВ. Наряду с множественными конкретными дескрипциями технического характера присутствует количественная оценка, необходимая для оптимизации референции. В результате ДЭС ПИ добивается, с одной стороны, репрезентации конкретного референта-предмета договора, с другой стороны, аналогичного представления «недоговорных» параметров поставленного ДР2 изделия. И, самое главное, убедительность аргументации обусловлена тем, что интерпретация ДЭС ПИ жёстко руководствуется техническими параметрами, составляющими содержание АВ. Argumentum ad rem «рулит»; исход спора в пользу ДР1 предопределён. Однако разоблачение, и опровержение недобросовестных аргументов ДР2 – не менее важная задача арбитра:

А11. *Установлено, что носитель ДР1 в письме уведомил поставщика в разумный срок о выявленных замечаниях к товару и документации; при этом носитель ДР2 имел возможность направить представителя для совместного осмотра.* **А12.** *Доводы носителя ДР2 о пропуске носителем ДР1 установленного договором срока приемки отклонены.* **А13.** *Утверждения носителя ДР2, что носитель ДР1 имел возможность пользоваться товаром, извлекать из него полезные свойства, материалами дела не подтверждены.* **А14.** *Подтверждено обеспечение носителем ДР1 сохранности товара.* **А15.** *Заявленные носителем ДР2 доводы относительно недобросовестного поведения носителя ДР1, а именно: недоведение до сведения носителя ДР2 информации о наличии замечаний к паспортам, неоформление надлежащим образом требования об отказе от принятия товара с предоставлением разумного срока для представления нового паспорта - опровергаются материалами дела.*

Ключевой смысл А11 – А15 состоит в опровержении tu quoque ДР2. Возможно, даже юристы-представители сторон судебного спора иногда надеются на то, что ДЭС по разным причинам не сможет провести тщательное изучение дополнительных документов, в которых вскрываются «второстепенные детали». По крайней мере, общие, документально не подтверждённые заявления ДР2 об отсутствии тех или иных договорённостей сторон наводят на такую мысль. Заключительные 6 аргументов ДЭС ПИ весьма объёмны, но необходимы как напоминание носителям ДР о правовых условиях их дальнейших действий:

А16. *Согласно ст. 506 Гражданского кодекса Российской Федерации (ГК РФ) по договору поставки поставщик-продавец, осуществляющий предпринимательскую деятельность, обязуется передать в обусловленный срок или сроки, производимые или закупаемые им товары покупателю для использования в предпринимательской деятельности или в иных целях, не связанных с личным, семейным, домашним и иным подобным использованием.* **А17.** *В соответствии с пунктом 1 статьи 470 ГК РФ товар, который продавец обязан передать покупателю, должен соответствовать требованиям, предусмотренным статьей 469 настоящего Кодекса, в момент передачи покупателю, если иной момент определения соответствия товара этим требованиям не предусмотрен договором купли-продажи, и в пределах разумного срока должен быть пригодным для целей, для которых товары такого рода обычно используются.* **А18.** *В силу пункта 1 статьи 475 ГК РФ, если недостатки товара не были оговорены продавцом, покупатель, которому передан товар ненадлежащего качества, вправе по своему выбору потребовать от продавца: соразмерного уменьшения покупной цены; безвозмездного устранения недостатков товара в разумный срок; возмещения своих расходов на устранение недостатков товара.* **А19.** *В случае существенного нарушения требований к качеству товара покупатель вправе по своему выбору: отказаться от исполнения договора купли-продажи и потребовать возврата уплаченной за товар денежной суммы, либо потребовать замены товара ненадлежащего качества товаром, соответствующим договору (пункт 2 статьи 475 ГК РФ).* **А20.** *Согласно пункту 2 статьи 456 ГК РФ, если иное не предусмотрено договором купли-продажи, продавец обязан одновременно с передачей вещи передать покупателю относящиеся к ней документы (технический паспорт, сертификат качества, инструкцию по эксплуатации и т.п.), предусмотренные законом, иными правовыми актами или договором.* **А21.** *В соответствии со статьей 464 Кодекса, если продавец не передает или отказывается передать покупателю относящиеся к товару документы, которые он должен передать, покупатель вправе назначить ему разумный срок для их передачи. В случае, когда документы, относящиеся к товару, не переданы продавцом в указанный срок, покупатель вправе отказаться от товара, если иное не предусмотрено договором.*

Заключение: *Истолковав вышеуказанные нормы применительно к рассматриваемому спору, исследовав и оценив относимость, допустимость, достоверность каждого аргумента в отдельности (ст.ст. 67, 68 АПК РФ), а также достаточность и взаимную связь аргументов в их совокупности в соответствии с требованиями ст. 71 АПК РФ, носитель ДЭС пришел к выводу о несоблюдении носителем ДР2 условий договора поставки и считает данные*

нарушения существенными нарушениями условий договора, являющимися основанием для возврата уплаченной носителем ДР1 за такой товар денежной суммы.

Пример 2. *Контекст ситуации*. Издательство «SDX» (Носитель ДР2) заключило с компанией «Лиду» (Носитель ДР1) договор об эксклюзивном управлении размещения рекламы во всех сферах СМИ. Архивное высказывание будущего судебного спора обнаруживается в следующем договорном положении: «甲方保证在本协议的代理期限内不得自行或授权、许可任何第三方发布商业性文章及内容，不得未经乙方许可以任何直接或间接方式介绍、宣传、推广甲方或第三方的商品、**服务或经营性行为**» (в течение срока действия настоящего договора Сторона (ДР2) гарантирует не публиковать самостоятельно и/или не давать разрешение и полномочие третьей стороне публиковать статьи и информацию **коммерческого характера,** а также без согласования Стороны (ДР1) не представлять, не пропагандировать и не продвигать на рынке товары, услуги или деловую деятельность Стороны ДР2 или третьей стороны прямым или косвенным способом) (Судебное решение от 2018 г. № 03-8198).

Носитель ДР1 считает, что ДР2 нарушает обязательство, взятое согласно вышеприведённому положению. Выдвигается следующая интерпретация с поддерживающими её аргументами: «Некоторые опубликованные ДР2 статьи носят коммерческий характер»: **А1.** *Был заключен договор о дилерском сотрудничестве.* **А2.** *В договоре оговорено, что без согласования с носителем ДР1 публикация коммерческого характера любой информации в издательстве носителя ДР2 строго запрещается.* **А3.** *Были опубликованы следующие статьи: «Рост мальчика – интервью с ректором John Moule школы Radley College» (дата публикации: 18.04.2016), «Поиск хорошего чая: Рождение чая Вуи» (дата публикации: 24.08.2016) и «Институт Саньи: путь к открытию негосударственного университета нового типа за двенадцать лет» (дата публикации: 26.12.2016).* **А4.** *Перечисленные статьи обладают коммерческим характером и имеют определённую коммерческую ценность*. **Заключение:** *Носитель ДР2 нарушил договоренности и должен нести ответственность.*

Сильная сторона аргументации ДР1 – соблюдение уже неоднократно упомянутого argumentum ad rem. Как протагонист ДР1 называет конкретные материалы, вызывающие сомнения с точки зрения соответствия договорному условию, в котором локализовано АВ. Иначе говоря, экспертному сообществу предлагается ответить на вопрос о содержании дескрипции «коммерческий характер» на основе ограниченного, но репрезентативного количества образцов.

Интерпретация и поддерживающие её аргументы ДР2, естественно, заряжены противоположными смыслом и интенцией: «Перечисленные ДР1 статьи не нарушают положения договора»: **А1.** *Был заключен договор на основании добровольности и справедливости.* **А2.** *ДР2 не отрицает факт публикации статей, упоминаемых ДР1.* **А3.** *Эти статьи носят гуманитарно-просветительский характер.* **А4.** *Они не относятся к категории «коммерческих» с точки зрения общепринятых коммерческих правил и принципов.* **Заключение:** Носитель ДР2 соблюдает условия договора.

Оценивая качество аргументов ДР2, обратим внимание на А3 и А4. Первый из аргументов можно без оговорок квалифицировать как argumentum ad populum. Дескрипция «гуманитарно-просветительский характер» настолько широка по объёму и ограничена по содержанию, что обладает практически неисчерпаемым потенциалом референциальной омонимии. Не преодолевает эту слабость аргументации А4, отсылающий к столь же склонной к омонимичности дескрипции «общепринятые коммерческие правила и принципы».

Разрешение спора на основе привычной в таких ситуациях лингвистической экспертизы затруднено тем, что лексикографически закреплённая дефиниция знака «商业性文章及内容» (статьи и информация коммерческого характера) отсутствует. В словаре современного китайского языка есть определение родового понятия «商业 коммерция»: «экономическая деятельность, в ходе которой товары продаются и меняются», но не зафиксирована форма прилагательного « 商业性 коммерческий». Тем не менее логично предполагать, что «коммерческая деятельность» в первую очередь связана с деловой активностью, цель которой – получение прибыли.

В свете наших предварительных комментариев примечательна стратегия аргументации, избранная ДЭС ПИ: **А1.** *Носители ДР1 и ДР2 признают факт заключения договора.* **А2.** *Утверждается, что содержание договора является выражением истинных намерений обеих сторон, что не нарушает обязательные положения законодательства и административных правил.* **А3.** *Понятие «Статьи коммерческого характера» относится ко всем информационным материалам, которые целенаправленно собираются и редактируются с целью продвижения соответствующих сторонних брендов, товарных знаков, торговых наименований, продуктов, услуг, видов деятельности, характеристик предприятия и т. д., включая, но не ограничиваясь мягкими текстовыми рекламными объявлениями, пояснительными статьями, конкретными новостными репортажами, статьями с углубленным анализом, очерками, анализом конкретных случаев и другими способами.* **А4.** *Основным критерием отнесения статьи к коммерческой является нацеленность на извлечение выгоды, независимо от формы распространения и платы за публикацию.*

После подтверждения того, что ДР1 и ДР2 согласны с положениями заключённого ими договора (А1 и А2), носитель ДЭС выполняет самую ответственную задачу: определяет объём (А3) и ключевой признак содержания (А4) понятия «коммерческий характер», составляющего содержательную суть АВ. Нет сомнений, что при наличии иного АВ или совершенно другого материала (например, изобразительных или музыкальных средств продвижения продукта), А3 и А4 как определения объёма и содержания понятия «коммерческая деятельность» строились бы иначе. Но в условиях анализируемого примера аргументативная стратегия ДЭС ПИ близка к оптимальной.

А5. *С точки зрения содержания статьей заметно, что в статьях «Рост мальчика – интервью с ректором John Moule школы Radley College» (дата публикации: 18.04.2016) и «Институт Саньи: путь к открытию негосударственного университета нового типа за двенадцать лет» (дата публикации: 26.12.2016) были описаны такие достоинства, как концепции обучения, научные дисциплины, модель воспитания, состояние трудоустройства выпускников.* **А6.** *Такой вид содержания статьей представляет собой рекламные интеграции и способствует продвижению соответствующего бренда на рынке.* **А7.** *Кроме этого, обнаружена закрепленная ссылка на покупку чая в конце статьи «Поиск хорошего чая: Рождение чая Вуи» (дата публикации: 24.08.2016), это означает, что читатели имеют доступ к покупке чая, что доказывает, что статья, безусловно, имеет коммерческую ценность.*

Мы уже отметили выше argumentum ad rem носителя ДР1, благодаря которому задача ДЭС конкретизирована и выполняется на репрезентативной выборке публикаций. Сличение признаков понятия «коммерческая деятельность», установленных в А3 и А4, с фактическим содержанием статей, опубликованных ДР2, даёт очевидную картину: последние содержат характеристики коммерческой деятельности. С лингвистической точки зрения важно отметить, что аргументация ДЭС снимает омонимичность дескрипции «коммерческая деятельность» в ситуации рассматриваемого судебного спора. Вердикт ДЭС предсказуем и едва ли может быть опровергнут:

А8. *В соответствии со ст. 60 договорного права КНР стороны обязуются в полном объеме выполнить свои соответствующие обязательства в соответствии с договором.* **Заключение:** *Носитель ДР2 нарушил условия договора и обязан нести ответственность.*

Суммируя вышеизложенное, подчеркнём, что архивное высказывание дискурса судебного спора задаёт обязательные рамки интерпретаций носителей ДР и ДЭС. Отклонение от смыслового поля, заданного АВ, влечёт за собой нарушение argumentum ad rem как условия справедливого судебного решения. В частности, принятие апелляционными судами решений, отвергающих выводы судов первой инстанции, чаще всего обосновывается тем, что ДЭС ПИ недостаточно или ошибочно интерпретирует особенности правового контекста АВ.

Библиографический список

1. *Конституционное право. Энциклопедический словарь*. Москва: Норма, 2001. Available at: https://rus-constitutional-law-dict.slovaronline.com/search?s
2. Крапивкина О.А. Жанровое пространство юридического дискурса. *Вестник ИрГТУ*. 2014; № 1 (84): 218–225.
3. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Борботько В.Г. *Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике*. Москва: Либроком, 2011.
5. O'Keefe A. *Investigating Media Discourse*. London: Routledge, 2006.
6. Калиш Е.Е. *Теоретические проблемы реконструкции дискурса в целях перевода*. Диссертация … кандидата филологических наук. Иркутск, 2013.
7. Малиновский Б. Функциональный анализ. *Антология исследований культуры*. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997; Т. I.
8. Halliday M., Hasan R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford; New York: Oxford Univ. Press, 1989.
9. Фуко М. *Археология знания*. Перевод с французского М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой. Санкт-Петербург: Гуманитарная академия; Университетская книга, 2004.
10. Фуко М. *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. Перевод с французского В. Наумова. Москва: Ad Marginem, 1999.
11. Смирнова У.В. *Опыт лингвосемиотического анализа симулякра в контексте времени культуры: на материале англо-американского массмедийного дискурса*. Диссертация … кандидата филологических наук. Иркутск, 2008.
12. Каплуненко А.М. О технологической сущности манипуляции сознанием и ее лингвистических признаках. *Аргументация vs манипуляция: Вестник ИГЛУ*. Серия: Коммуникативистика и коммуникациология. Иркутск: ИГЛУ, 2007; № 5: 3–12.
13. Каплуненко А.М. Аргументация vs манипуляция: место здравого смысла в диалектике двух стратегий критической дискуссии. *Аргументация vs манипуляция*: сборник научных статей. Иркутск: Издательство ИГЛУ, 2009: 3–18.
14. Perelman Ch., Olbrecht-Tyteka L. *The new rhetoric: a treatise on argumentation*. University of Notre Dame Press, 1970.
15. 董敏. 一篇中国民事一审判决书的修辞结构分析. *外语与外语教学*. 2007 (9). 21-25 页. [Дун М. Анализ стилистической структуры судебного решения первой инстанции. *Иностранные языки и методика преподавания*. 2007; № 9: 21–25].

References

1. *Konstitucionnoe pravo. `Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Norma, 2001. Available at: https://rus-constitutional-law-dict.slovaronline.com/search?s
2. Krapivkina O.A. Zhanrovoe prostranstvo yuridicheskogo diskursa. *Vestnik IrGTU*. 2014; № 1 (84): 218-225.
3. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
4. Borbot'ko V.G. *Principy formirovaniya diskursa: Ot psiholingvistiki k lingvosinergetike*. Moskva: Librokom, 2011.
5. O'Keefe A. Investigating Media Discourse. London: Routledge, 2006.
6. Kalish E.E. *Teoreticheskie problemy rekonstrukcii diskursa v celyah perevoda*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2013.
7. Malinovskij B. Funkcional'nyj analiz. *Antologiya issledovanij kul'tury*. Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 1997; T. I.
8. Halliday M., Hasan R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford; New York: Oxford Univ. Press, 1989.
9. Fuko M. *Arheologiya znaniya*. Perevod s francuzskogo M.B. Rakovoj, A.Yu. Serebryannikovoj. Sankt-Peterburg: Gumanitarnaya akademiya; Universitetskaya kniga, 2004.
10. Fuko M. *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my*. Perevod s francuzskogo V. Naumova. Moskva: Ad Marginem, 1999.
11. Smirnova U.V. *Opyt lingvosemioticheskogo analiza simulyakra v kontekste vremeni kul'tury: na materiale anglo-amerikanskogo massmedijnogo diskursa*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2008.
12. Kaplunenko A.M. O tehnologicheskoj suschnosti manipulyacii soznaniem i ee lingvisticheskih priznakah. *Argumentaciya vs manipulyaciya: Vestnik IGLU*. Seriya: Kommunikativistika i kommunikaciologiya. Irkutsk: IGLU, 2007; № 5: 3-12.
13. Kaplunenko A.M. Argumentaciya vs manipulyaciya: mesto zdravogo smysla v dialektike dvuh strategij kriticheskoj diskussii. *Argumentaciya vs manipulyaciya*: sbornik nauchnyh statej. Irkutsk: Izdatel'stvo IGLU, 2009: 3-18.
14. Perelman Ch., Olbrecht-Tyteka L. *The new rhetoric: a treatise on argumentation*. University of Notre Dame Press, 1970.
15. 董敏. 一篇中国民事一审判决书的修辞结构分析. *外语与外语教学*. 2007 (9). 21-25 页. [Dun M. Analiz stilisticheskoj struktury sudebnogo resheniya pervoj instancii. *Inostrannye yazyki i metodika prepodavaniya*. 2007; № 9: 21-25].

Статья поступила в редакцию 06.03.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-415-417

***Komarkova M.A.,** teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: m.komarkova1989@gmail.com*

THE EMERGENCE OF NEONOMINATIONS AND NEOLOGISMS IN ENGLISH-LANGUAGE BUSINESS DISCOURSE. The article touches upon such problems of linguistics and philology as the development of business discourse in the modern business environment and the spread and increase of business neologisms in English-language business discourse. The article analyzes current trends in word formation, examines the main characteristics and signs of new lexical units, identifies trends and factors that have the greatest impact on the emergence of new forms, processes and their differentiation by finding accurate and clear nominations. Special attention is paid to the study and definition of discourse as a relatively new concept in the linguistic environment, as well as its separate type, the English-language business discourse, which is gaining the greatest popularity due to the development of the business sphere in all countries and the need to negotiate and communicate in an international language.

Key words: **business discourse, neologisms, neo-nomination, lexical unit, lexical innovation, lexical base, linguistic phenomenon, linguistic environment**

***М.А. Комарькова,** преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: m.komarkova1989@gmail.com*

ПОЯВЛЕНИЕ НЕОНОМИНАЦИЙ И НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ БИЗНЕС-ДИСКУРСЕ

Данная статья затрагивает такие проблемы лингвистики и филологии, как развитие делового дискурса в современной бизнес-среде, распространение и увеличение бизнес-неологизмов в англоязычном бизнес-дискурсе. В статье проанализированы актуальные тенденции словообразования, рассмотрены основные характеристики и признаки новых лексических единиц, выявлены течения и факторы, которые оказывает наибольшее влияние на появление новых форм, процессов, и их дифференциация путем нахождения четких и правильно характеризующих их номинаций. Отдельное внимание уделяется изучению и определению дискурса, как относительно нового понятия в лингвистической среде, а также отдельному его виду, англоязычному бизнес-дискурсу, который приобретает наибольшую популярность благодаря развитию бизнес-сферы во всех странах, и необходимости вести переговоры и коммуницировать на международном языке.

Ключевые слова: **деловой дискурс, неологизм, неономинация, лексическая единица, лексические инновации, лексическая база, языковое явление, лингвистический феномен**

Появление неологизмов в языке является естественной реакцией на возникновение новых понятий и определений, которые отражают постоянно меняющуюся реальность, требующую введения определений и дефиниций, без которых современный бизнес-дискурс не представляется возможным.

Актуальность проблемы связана с необходимостью пополнения языка новыми лексическими единицами и обозначениями, дифференциацией появляющихся процессов, определений, развитием практической и теоретической базы, внесением нововведений в международную практику, сотрудничество, а также с правилами и нормами общения.

Цель данной статьи – рассмотреть тенденции словообразования, практическую пользу новых лексических единиц, отражение данных изменений в современном бизнес-дискурсе, а также оценить необходимость данных терминов в современном международном сотрудничестве.

Объектом анализа в данной научной работе стали английские неологизмы из раздела «Бизнес», которые широко используются в статьях ведущих англоязычных СМИ, таких как «Financial Times", "The Economist", "The Washington Post", юридических документах и соглашениях, а также интернет-материалах.

Данная статья ставит перед собой решение следующих задач:

1. Определить понятие «неологизм».
2. Дифференцировать основные характеристики и черты данного лингвистического феномена.
3. Дать определение понятию «дискурс», а также выделить в отдельную категорию англоязычный бизнес-дискурс.
4. Проанализировать лингвистические изменения и их влияние на бизнес-сотрудничество.

Заметное развитие технологического процесса, внедрение инноваций и абсолютно новых явлений для улучшения жизни, международного сотрудничества и развития бизнес-процессов началось в конце XX – начале XXI веков, что безусловно спровоцировало возникновение необходимости в новых лексических единицах и инновациях.

Язык – явление постоянно и ежеминутно меняющееся, которое не стоит на месте и является достаточно динамичным, так как отражает человеческую жизнь, ее уклад, достижения и прогресс всего человечества и естественным образом реагирует на вновь меняющиеся обстоятельства появлением неологизмов и неономинаций. «Гибок, богат и при всех своих несовершенствах прекрасен язык каждого народа, умственная жизнь которого достигла высокого развития» (У. Шекспир).

Следует отметить, что все аспекты языка постоянно гармонично развиваются, но лексическая часть языка наиболее подвержена изменениям и влиянию с разных сторон: научная деятельность, литературная, разговорная деятельности. Происходит одновременный процесс архаизации и неологизации, которые тесно связаны друг с другом, протекают в одном темпе и с одной и той же скоростью. Согласно определению, данному в словаре лингвистических терминов Д.Э. Розенталя, «неологизм – (от греч. neos – новый + logos – слово, понятие). Слово или оборот речи, созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия». Немного иное определение данного лингвистического явления содержится в словаре С.И. Ожегова: «…неологизм – новое слово или выражение, а также новое значение старого слова». На основании этого можно сделать вывод, что не только новые достижения и инновации нуждаются в лексическом оформлении, но и давно известные и существующие не один десяток лет. Одним из важных аспектов неологизации лексической базы является продолжительность и частота использования новых лексических единиц. Также многими

лингвистами было отмечено, что неономинации достаточно быстро теряют свою новизну и заменяются вновь появляющимися. Согласно усредненным подсчетам, определение новых лексических единиц в качестве неологизмов колеблется в пределах от нескольких лет до нескольких десятилетий. Основная цель образования и введения новых слов лежит в области прагматики, что является неотъемлемой частью коммуникации, в данном случае – англоязычного бизнес-дискурса, а источником данных новообразований является межличностный дискурс и дискурс средств массовой информации.

Неологизмы имеют структурность и типологию образования и строятся с учетом определенных признаков, характерных именно для этой лексической категории. Ниже будут рассмотрены классификации образования и построения данных элементов лингвистической системы, которые учитывают абсолютно разные факторы, оказывающие влияние на природу и структуру данных номинаций.

По первопричине возникновения неологизмы делятся на:

1. Общеязыковые.
2. Индивидуальны и авторские.
3. Стилистические.

По цели появления:

1. Для определения только что возникших явлений и понятий.
2. В качестве имен собственных, с учетом открытия новых географических местоположений и разработки новых предметов.
3. Для более лаконичного и описательного обозначения феноменов и явлений.

По уровню новизны:

1. Абсолютные. Относятся к предметам и процессам, которых ранее не было в человеческой жизни.
2. Относительные. К данной категории относятся слова, которые не являются принципиально новыми в языковой среде, и ранее уже присутствовали в дискурсе. В данную группу входят также обновленные архаичные элементы, которые играют новую роль в языковой среде и приобретают обновленное звучание.

В отдельную группу следует выделить неологизмы, созданные в ходе делового дискурса и закрепившиеся в нем, так как именно данная категория обладает большим потенциалом развития и вхождения в постоянно развивающийся словарный запас. Интересны эти лексические элементы также и тем, что очень они подвергаются мелиорации (улучшению, приданию позитивного характера нейтральному или негативному значению) или обратному процессу, называемому пейорацией, при котором лингвистическая единица «неявно обесценивает» свое значение или меняют стилистическую принадлежность. Это говорит о том, что данные неологизмы глубоко ассимилируются в языке и закрепляются в нем на долгое время, всего лишь немного меняя семантическую окраску.

В связи с тем, что дискурс создает наиболее устойчивые новые лексические единицы, в данной статье он выделяется как один из самых основных источников появления неологизмов. Дискурс – понятие молодое и динамично развивающееся, это процесс вербального и невербального общения двух и более участников, который имеет свои тенденции и направления развития, в нем широко применяются коммуникативные тактики и стратегии, которые включают в себя использование различных языковых средств. Деловой дискурс имеет свой регламент и правила построения и развития коммуникативных ситуаций. Эволюция английского бизнес-дискурса имеет определенные тенденции, которые определяют это явление как самостоятельный элемент лингвистики и филологии. К таким тенденциям можно отнести деконвенционализацию и дерегламентацию современного делового общения. В современных реалиях можно наблюдать упрощение деловой коммуникации, коммуниканты стараются избегать официальных клише и стандартных процедур и фраз, в деловой дискурс включаются такие нестандартные приемы и языковые средства, как просторечная лексика, ирония, юмор, которые приобретают все большую популярность в политической среде, в средствах массовой информации, официальных материалах и документах. Безусловно, данная дерегламентация делового общения отвечает новым вызовам и требованиям современности и современного человека, отражает состояние общества на сегодняшний день, поддерживает тенденцию на более дружественное общение и отношение участников дискурса, что позволяет заинтересовать коммуникантов в дальнейшем общении и проявлении интереса. Немаловажную роль играет эмоциональная составляющая, которая формирует ту или иную реакцию и впечатление от процесса общения. С точки зрения функциональной системы деловой дискурс рассматривается как плодотворное сотрудничество, поддержание партнерских отношений за счет правильно и этично использованных речевых моделей и конструкций, создания благоприятного эмоционального фона и положительной психологической обстановки, учитывающей ожидания и предпочтения всех участников дискуссии. Несмотря на тенденцию к переходу на более дружественное общение, одну из основных ролей делового общения играет прагматика, так как основной целью является осуществление и достижение бизнес-задач, нахождение взаимовыгодных условий и развитие долгосрочных прочных партнерских отношений. Дискурс – самое сложное и трудноопределяемое явление в современной лингвистике, которое наиболее распространенно и широко изучается в англоязычных лингвистических кругах. Согласно термину, который был введен швейцарским лингвистом Ф. де Соссюром, это «тип письма, текста, высказывания, предполагающий прямое обращение к слушателю, исходящее от говорящего (автора высказывания)». Изучение данного феномена началось относительно недавно, а в связи со стремительным развитием международных отношений и деловой коммуникации он стал наиболее интересным объектом лингвистического анализа. Четких определений этого понятия на данный момент не существует, но обозначение дискурса как коммуникативного и постоянно меняющегося действия, которое представлено диалогом, речью, переговорами, было принято многими лингвистами. Также дискурс считается социокультурным явлением, в связи с чем учитываются все обстоятельства его появления. Дискурс-понятие обусловлено различными факторами и одновременно включает в себя и учитывает социологические, этнографические и социокультурные особенности определенного этноса, группы людей и различных обществ. Дискурс как явление, широко проникающее в современные реалии, является элементом изучения не только лингвистики, но и других прикладных наук, таких как психология, логика, социология, педагогика, юриспруденция. Перевоплощаясь и приобретая определенную форму и отдельное языковое явление, дискурс обладает определенными свойствами и характеристиками:

1. Тематической связностью: содержание фокусируется на определенных темах.
2. Ситуативной обусловленностью: конкретная ситуация определяет предмет и формат дискурса.
3. Динамичностью: видоизменение и смена тем разговора с логическим завершением одной темы и переходом к другой.
4. Социальным фокусом: любые речевые фрагменты учитывают социальный статус, коммуникативные роли участников дискурса, ценностную ориентацию коммуникантов.

Важно учитывать когнитивный аспект дискурса, который выполняет основную функциональную нагрузку, являясь ядром этого явления и объединяя вокруг себя другие характеристики. Самыми распространенными способами создания неологизмов в бизнес-дискурсе являются:

1. Аббревиатуры: CEO (Chief Executive Officer – главный исполнительный директор); CRO (Chief Restructuring Office – руководитель программы реструктуризации испытывающей сложности компании). Большую популярность приобретают аббревиатуры с использованием цифр. Одним их ярких и всем известных примеров является B2B (Business to Business) или B2C (Business to Customer). Данные лексические единицы демонстрируют, что аббревиатуры создаются не только из первых букв, но и на основании одинаковых звуков при произнесении.
2. Акронимы: в отличие от первого способа, это слова, образованные из нескольких первых букв, например: CanDeal (Canadian Dealers канадская биржа). Данный вид создания неологизмов стал наиболее популярным в последние десятилетия.
3. Телескопия: способ, при помощи которого происходит соединение двух и более основ для образования новой лексической единицы, которая будет более точно характеризовать появляющиеся явления в бизнес-среде. Например, corpocracy n – corporate + bureaucracy.
4. Усечение: метод, при котором к начальной части одного слова присоединяется конечная часть другого слова, например: webinar (web + seminar–особый тип веб-конференции, где связь, как правило, односторонняя – со стороны говорящего).
5. Конверсия: способ, при котором основа слова переходит в другую парадигму словоизменения, например: bailout n, start-up n.
6. Семантические процессы: наименее популярный способ образования новых слов из всех представленных, это возможность использования лексических единиц общепринятого значения в узкоспециализированных сферах, например, “apprаisal” переводится как «оценка», в бизнес-английском это означает «встреча с подчиненными для оценки продуктивности и достигнутых задач».

Проанализировав основные способы образования неологизмов и их ключевые характеристики, можно сделать вывод, что новые лексические единицы разнообразны по своей структуре, семантической окраске и цели использования. Опираясь на лингвистические данные, деловой дискурс с точки зрения использования и употребления неономинаций можно определить как отдельное лингвистическое явление, которое имеет свои отличительные черты и признаки, широко распространяется и развивается в современном обществе.

Библиографический список

1. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь*. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
2. Макаров М.Л. *Основы теории дискурса*. Москва, 2003.
3. Май Л. *Русский экономический текст в функционально-стилистическом и социолингвистическом аспектах*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Одесса, 2008.
4. Стернин И.А., Попова З.Д. *Когнитивная лингвистика*. Москва, 2010.
5. Cook C.P. *Exploiting linguistic knowledge to infer properties of neologisms*. Toronto, University of Toronto, 2010.

6. Payack J.J.P. *A million words and counting: how global English is rewriting the world*. New York, Citadel, 2008.
7. Ayto J. *Movers and shakers: a chronology of words that shaped our age*. Oxford, Oxford University Press, 2006.
8. Литвинов А.В., Матюшенко В.В. Периферийные зоны деловой коммуникации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 11-1 (29): 106–109.
9. Полякова Н.В., Яшина М.Г. Неологизмы в современном деловом дискурсе (на материале французского и итальянского языков). *Актуальные проблемы преподавания гуманитарных наук: теоретические и прикладные аспекты:* сборник научных материалов по итогам международной научно-практической конференции, 2017. 139–140.
10. Назарова Т.Б. *Филология и семиотика. Современный английский язык*. Москва: Высшая школа, 2003.

References

1. Schukin A.N. *Lingvodidakticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Astrel': AST: Hranitel', 2007.
2. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva, 2003.
3. Maj L. *Russkij `ekonomicheskij tekst v funkcional'no-stilisticheskom i sociolingvisticheskom aspektah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Odessa, 2008.
4. Sternin I.A., Popova Z.D. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva, 2010.
5. Cook C.P. *Exploiting linguistic knowledge to infer properties of neologisms*. Toronto, University of Toronto, 2010.
6. Payack J.J.P. *A million words and counting: how global English is rewriting the world*. New York, Citadel, 2008.
7. Ayto J. *Movers and shakers: a chronology of words that shaped our age*. Oxford, Oxford University Press, 2006.
8. Litvinov A.V., Matyushenko V.V. Periferijnye zony delovoj kommunikacii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 11-1 (29): 106-109.
9. Polyakova N.V., Yashina M.G. Neologizmy v sovremennom delovom diskurse (na materiale francuzskogo i ital'yanskogo yazykov). *Aktual'nye problemy prepodavaniya gumanitarnyh nauk: teoreticheskie i prikladnye aspekty:* sbornik nauchnyh materialov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2017. 139-140.
10. Nazarova T.B. *Filologiya i semiotika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.

Статья поступила в редакцию 04.03.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-417-419

***Li Xiang**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lisaxiang2021@yandex.ru*

ICONIC DETAILS OF CHEKHOV'S DRAMA IN THE RUSSIAN AND CHINESE THEATERS OF THE XXI CENTURY. The article considers the literary issue of the recognizable image in Chekhov's drama poetics as well as the attempts made to overcome this image on the stage. The subject matter of the research is Chekhov's drama imagery, artistic details and their transformation on the Russian and Chinese stage of the XXI century. The analysis of the text's poetics is mainly carried out to study and contrast with the modern theatrical productions staged by Jury Butusov, Nikolay Kolyada, Dmitry Krymov, Oleg Yefremov, Lai Shengchuan, Yang Shen, Li Liuyi and others. Today the issue of Chekhov's plays' stage adaptation is in retreat due to the extensively studied issue of Chekhov's impact on modern playwrights. The modern theatre's approach to the word as it is enables the researcher to trace the changes in the comprehension and interpretation of the classical legacy.

Key words: **Chekhov, drama, theatre, recognizable imagery, interpretation, novelty, dialogue**

***Ли Сян**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lisaxiang2021@yandex.ru*

ЗНАКОВЫЕ ДЕТАЛИ ЧЕХОВСКОЙ ДРАМЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ТЕАТРАХ XXI ВЕКА

Статья посвящена проблеме знака в поэтике чеховской драмы и попыткам преодоления его в театральной практике. Предметом исследования становится яркий момент, образ либо художественная деталь в драме А.П. Чехова и пути их художественной трансформации на русской и китайской сценах в XXI в. Анализ поэтики текста в основном предназначен для изучения опыта современных постановок, созданных такими театральными деятелями, как Юрий Бутусов, Николай Коляда, Дмитрий Крымов, Олег Ефремов, Лай Шэнчуань, Ян Шэнь, Ли Люйи и др. Проблему театральной интерпретации чеховских пьес оттесняет на второй план широко исследованное влияние Чехова на современных драматургов. Отношение современного театра к сущности слова дает возможность понять изменения в понимании классического наследия.

Ключевые слова: **Чехов, драматургия, театр, знаковый образ, интерпретация, новаторство, диалог**

Актуальность исследования заключается в том, что изучение проблемы знака в поэтике чеховской драмы и попыток преодоления его в театральной практике, с одной стороны, соответствует междисциплинарной, межкультурной тенденции в современном литературоведении; с другой стороны, исследование посвящено проблеме рецепции традиции чеховских образов в современном российско-китайском театре в XXI в., что обогащает изучение проблемы театральной интерпретации чеховских пьес, которая оттесняет на второй план широко исследованное влияние Чехова на современных драматургов. Хотя эта проблема малоизучена, мы не можем игнорировать важность переосмысления пьес Чехова современными театральными режиссерами, в том числе русскими и китайскими. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые дан системный анализ художественной трансформации чеховской драмы на китайской сцене в XXI в.: в спектаклях современных китайских драматургов, таких как Лай Шэнчуань, Ян Шэнь, Ли Люйи.

Цель статьи – рассмотреть яркий момент, образ либо художественную деталь в пьесах А.П. Чехова и пути их художественной трансформации на русской и китайской сценах в XXI в. В соответствии с целью были поставлены задачи: 1) выявить знаки в поэтике чеховской драмы, которые могут держать публику под напряжением, обеспечивая внимание к действию и персонажам; 2) найти их сохраненные или переосмысленные следы в современном русском и китайском театре XXI в.; 3) показать роль новой интерпретации их сценической практики и осмыслить ее значение для современных зрителей и распространения чеховской драматургии в новой эре.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что в нем разрабатывается один из аспектов современного кросс-культурного распространения драматургических произведений великого русского драматурга. Как таковое, оно предлагает новый подход для исследований по проблеме театральной интерпретации чеховских пьес. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных в ходе исследования данных в вузах гуманитарного направления при изучении спецкурсов и научных семинаров по истории русской литературы, русскому или китайскому театроведению, а также по рецепции русской литературы в Китае и др.

«Любимый музыкальный прием Чехова заключается в сведении звука на нет, диминуэндо, оканчивающееся тишиной» [1, с. 72–73]. В театре, особенно XXI в., спектакли с серовато-медленной тональностью, очевидно, уже не вызывают энтузиазма и любопытства как комедии с очевидным сюжетным конфликтом и мюзиклы с богатой музыкой и песенно-танцевальными представлениями. Легко ли «загипнотизировать» зрителей работой драматургов-классиков? Эта проблема всегда мучила многих режиссеров.

Любопытно, как они относятся к сложным образам, несущим, кроме прочего, и знаковый смысл в драматургических текстах Чехова. Данные образы должны будить мысль зрителя, вызывать новые вспышки интереса к спектаклю, не оставляя, возможно, чувства уныния и усталости. Так мы сможем прийти к консенсусу с самим Чеховым. Его комедии не допускают легкомысленной реакции, Чехов не любит поверхностно изображать жизнь. Его пьесы жизни дают нам формы, близкие первоначальному виду явлений. Жизнь спокойна, как вода, но чеховские образы подобны ряби на воде: подсознательно заставляют нас смотреть на саму жизнь и даже разговаривать с ней: видя рябь, мы больше любуемся спокойной водой.

Мы можем найти эти образы в следующих примерах. Прежде всего, в качестве примера мы можем привести отрывок из пьесы «Три сестры»:

***Ольга.** Отец умер ровно год назад, как раз в этот день, пятого мая, в твои именины, Ирина. Было очень холодно, тогда шел снег. Мне казалось, я не переживу, ты лежала в обмороке, как мертвая. Но вот прошел год, и мы вспоминаем об этом легко, ты уже в белом платье, лицо твое сияет. (Часы бьют двенадцать.) И тогда также били часы.*

Пауза [2, с. 119].

Интересно, что в тексте используется ремарка «Часы бьют двенадцать» – знак, посланный скорее зрителю, чем читателю. Читатель без особого труда представит этот звук, а вот когда это на сцене, это очень большая пауза, если

с нею не совпадает речь персонажа. Но зрители могут отвлечься от происходящего на сцене (ведь тема утраты отца и защиты эмоционально не только очень трудная, но и эгоцентрически заразительная), и бой часов возвращает их к сюжетному действию. Осознав, что сначала не считали удары, зрители пытаются в памяти восстановить, сколько их прозвучало, а значит, сколько ударов еще будет. Эти новые затраты эмоциональной энергии заставляют зрителя платить за невнимательность вдвойне и реагировать непосредственно, живо на то, что он слышит на сцене. И это несмотря на то, что бой часов – звук не то чтобы бессмысленный, но не требующий истолкования, понятный сразу, в то же мгновение. Похожий пример находим в «Дяде Ване»: Чехов заставляет дядю Ваню стрелять в некотором смысле для того, чтобы пробудить внимание публики.

Такие образы, равно как и приемы визуальной и слуховой стимуляции внимания, появляются и в сценических интерпретациях Чехова современными российскими и китайскими режиссерами в XXI в. Это всегда непростое художественное решение, вызывающее размышления зрителя.

«Исходное событие должно взорвать привычное представление о пьесе, дать возможность неожиданно, остро, эмоционально воздействовать на весь постановочный коллектив» [3, с. 7]. В «Вишневом саде» (реж. Николая Коляды) зрители видят на сцене дерево с висящими на нем одноразовыми стаканчиками, являющимися прообразами пластиковой драмы обывателя. В «Чайке» Юрия Бутусова актеры обрызгивают друг друга краской на сцене, а в его же «Трех сестрах» на сцене появляется отвлекающий внимание синий гимнастический мяч. Случайный гитарист, записывавший классическую музыку для спектакля, в финале вдруг сильно бьет гитарой по сцене («Дядя Ваня», реж. Ли Люйи). Кроме того, в этом спектакле во время каждого антракта стулья будут падать – необычные, очень большие белые деревянные стулья, на которых люди не могут сидеть. В конечном итоге их ножки образуют своего рода лес жестких линий, в котором дядя Ваня и профессор станут преследовать друг друга. И этот доминирование жесткого предмета над чувствующим и ранимым человеком напоминает нам, возможно, «Стулья» Эжена Ионеско, где они вытесняют невидимых собеседников – старика и старуху. В результате спектакль простирает свои корни к разным, иногда взаимоисключающим культурным феноменам. Так и Лай Шэнчуань в своей «Чайке», в которой сюжет адаптирован для китайского контекста, а события происходят в 1930-е г., в конце каждого акта предлагает зрителям слушать старую шанхайскую песню, воспроизводимую на патефоне…

Бутусовский «Иванов», поставленный в МХАТе, с Андреем Смоляковым в главной роли вызывающе выразителен во многих подробностях, кроме хорошо известного финала: мы помним, что Чеховым не была изображена ни одна из сцен самоубийства, но у Бутусова Иванов стреляется в начале каждого акта. Безукоризненный по лаконичности прием должен соотносить каждый момент действия с финалом, однако его резкость не позволяет остановиться на данном предположении, и поэтому остается в задумчивости сосредоточиться на сюжете и героях.

Эти и другие формы современных российских и китайских режиссеров, уводящие от оригинала, превращают тихий и меланхоличный чеховский мир в красочную гладиаторскую арену для выхода эмоций. Каждый момент означает посыл, способный взбудоражить чувства и мысль зрителей.

Эти знаки, сохраненные или переосмысленные, будут держать публику под напряжением, обеспечивая внимание к действию и персонажам. Коллизии контраста высвечивают стереотипы чеховской классики в коллективной памяти и реализуют комический конфликт, не предполагавшийся в оригинальной пьесе, проявляя скрытое и ослабленное начало чеховской эстетической нормы.

В спектаклях по пьесам Чехова, поставленных в российских и китайских театрах с XXI в., не просто сохраняются эти образы или знаки, но используется их трансформированное значение, способное вызвать сочувствие зрителей.

Вечно юное стремление постичь оригинал не ограничивает довольно смелые инновации режиссера-постановщика в области художественного диалога, демонстрирующие его собственные художественные идеи. И художественный диалог в театре также выполняет функцию реализации замысла Чехова, современных режиссеров и артистов. Далее мы возьмем в качестве примера сценическую практику российских и китайских театральных деятелей.

Стоит отметить, что благодаря использованию технологии «вербатим» в спектакле «Оноре де Бальзак. Заметки о Бердичеве» (по пьесе Чехова «Три сестры», реж. Д. Крымов) большое количество документальных черно-белых изображений об отношениях между доктором и семьей трех сестер проецируется через проектор, и этот ряд, заполняя верхний сектор сцены, дополняет развитие основного действия. Фрагменты «задокументированной драмы» придают спектаклю новый визуальный эффект.

Бутусов предлагает зрителю вращение как модель осмысления происходящего. Режиссер превращает некогда ключевой образ в монотонность, словно предлагая эксперимент: как образ «освоится» в разных условиях современного контекста? что происходит, когда художественная деталь (реплика, образ и т. п.) становится подобной целому тексту или уравновешивается с ним?

В течение пятичасовой «Чайки» Бутусова повторение реплик растягивает действие. Режиссер намеренно устраивает так, чтобы три пары в IV акте повторяли диалог между Ниной и Константином, что демонстрирует уникальный художественный эффект техники инкрустированного коллажем выражения. Дублетные фразы-сигналы означают, что различия между персонажами оригинальной пьесы на сцене полностью устранены, и герои сведены к абстрактному «человеку». Все это вскрывает безвыходность ситуации и заставляет зрителей размышлять о проблемах, с которыми сталкивается человек.

Такое разрушение сюжета способно укрепить структурные узлы пьесы, но для восприятия этот плюс неочевиден. Мир без проекции, вероятно, должен осуществить репрезентацию мира без перспективы.

Повторение фраз, копии представлений усложняют внутренние ощущения персонажей пьесы, и этот прием обнаруживается в «Вишневом саде» Коляды: в конце каждого акта снова и снова раздаются крики об умершем сыне Раневской. Реплики, которых нет в оригинальном тексте, растворяют комичность и нелепость Раневской и создают эффект внезапности. В дополнение к этому в пьесе часто появляются или удаляются реплики. Например, Гаев произносит классические фразы из разных чеховских пьес – «Чайки», «Трех сестер», «Дяди Вани» и др. Эти фразы также заставляют смеяться зрителей, знакомых с пьесами Чехова. Оригинальный текст проходит через процесс «разрушение → реконструкция», который изменяет лирическую атмосферу на сцене, а также, очевидно, привносит смысл антитрадиции.

Обратим внимание на некоторые попытки современных китайских режиссеров в сфере адаптации пьес Чехова.

В первом действии «Чайки» Треплев говорит Сорину: «Она знает также, что я не признаю театра. Она любит театр, ей кажется, что она служит человечеству, святому искусству, а, по-моему, современный театр – это рутина, предрассудок» [4, с. 8]. Режиссер Ян Шэнь (2009) меняет монолог для спектакля в Национальном большом театре: «Я не люблю такие театры и рынки, как сейчас. Это правда, что некоторые люди считают нынешнюю театральную среду хорошей. Есть люди, такие как моя мать, которые думают, что они служат народу. Они репетируют эти старомодные пьесы в театре, сюжеты или о внебрачных связях, или о жизни в старом Пекине, или об истории... О коммерческих спектаклях с сюжетами "*собачьей крови*" <т.е. мелодраматичных, «сопли с сахаром». – *С. Л.*> нечего и говорить. А экспериментальный театр? Мир кубиков, вычурные действия и рок-группа на сцене… И это – авангардное искусство?! (我不接受现在这样的戏剧和市场，的确，有的人觉得现在的戏剧环境还不错，有的人，就比如我的母亲，自以为在为人民服务，他在剧院排演那些老套的戏，要不就是婚外情，要不就是老北京生活，要不就是历史剧.....那些洒狗血的商业剧就更不值得一提了，还有实验戏剧，弄点积木一搭，设计点扭曲怪异的形体动作，再来一个摇滚乐队，这就是先锋啦?!)» [5]. С одной стороны, этот перифраз не влияет на логичность оригинала, но после интеграции с личным опытом новая форма несет зрителям сигнал, и они находят связь чеховской пьесы со своей жизнью; с другой стороны, конечно, это изменение ослабляет чеховский условный потенциал и усиливает особенности творчества Ян Шэня.

В спектакле «Дядя Ваня» (режиссер – Ли Люйи, 2015, см. [6]) в столичном театре в сценическое воплощение Елены Андреевны привнесена интерпретация режиссера. В 1950– 60-х годах многие китайские театральные критики рассматривали Елену Андреевну как воплощение губительной красоты. В XXI в. режиссер, стремясь опровергнуть возведенное против героини обвинение, делает ее изображение в спектакле более подробным и вводит ее в диалог между Соней и дядей в финале пьесы. Елена прыгает в бассейн перед сценой. Бассейн неглубок, в нем плавают цветы… Зрители могут сближаться с режиссером благодаря новизне образов или привнесенных знаков на сцене: Елена символизирует прекрасное прошлое в жизни – в этом заключается обновление смысла.

Не только режиссеры, актеры также выражают собственную уникальную интерпретацию одних и тех же произведений или героев. И даже единственная реплика в пьесе, прожитая так особо, производит разное впечатление на зрителей. В качестве примера рассмотрим роль Маши, исполненную артистками Чэнь Сяои в театре «Пекинское народное искусство» («Чайка», реж. – Олег Ефремов, 1991, см. [7]) и Цуй И в Национальном большом театре («Чайка, чайка», реж. – Ян Шэнь, 2009).

Третье действие открывается диалогом Маши и Тригорина. Маша пьет рюмку за рюмкой. На прощание она произносит что-то вроде тоста: «Позвольте пожелать вам всего хорошего» [8, с. 34]. В первом спектакле тон Маши (Чэнь Сяои) ироничен, резок, и в подтексте мы слышим: «На самом деле, я думаю, что жизнь не так хороша, как ожидают люди; а независимо от того, чья жизнь такова, люди все равно произносят лицемерные слова, когда пьют». А во втором спектакле интонация более нежная и жалкая, когда Маша (Цуй И) говорит: «Моя жизнь несчастна, но я все равно желаю тебе хорошей жизни». Но на сцене Чэнь Сяои, несомненно, более трогательна. Китайская пословица гласит, что жизнь идет не так, как ты хочешь – девять из десяти дел не складываются. И это не скрытый негативный взгляд на жизнь, потому что современным людям нелегко жить – таково нормальное состояние жизни. Мы видим, что характеры, создаваемые разными актерами, провоцируют аудиторию вести разные диалоги с персонажами Чехова.

Зрители в зале непременно оживляются, начинают смеяться или аплодировать, когда видят знакомые образы – знаки, пробуждающие память, несущие визуальный эффект и эмоциональный резонанс. Благодаря таким явлениям трансформации зрители переживают эстетическое возвращение к своему опыту, обращаются к душевно или идейно близким элементам личного художественного пространства.

В результате проведенного анализа было установлено, что чеховские знаковые детали и пути их художественной трансформации на русской и китайской

сцене в XXI в. создают новую перспективу восприятия оригинальных произведений Чехова в новую эпоху. Новые сценические образы и приемы демонстрируют отказ от традиции: их внутренний творческий стиль фиксирует разрыв с конвенциональной условностью чеховской модели. Эстетическая концепция современного театра стремится показать неопределенность жизни с помощью перманентного конфликта, преувеличенных и забавных сценических эффектов и перенастроенного пространственно-временного фона. Классичность и слава пьесы перестали быть важнейшим условием театрального воспроизводства: театр требует новой интерпретации, новой трактовки любых произведений, иначе они утратят смысл для новой эпохи.

Переосмысление пьес Чехова современными российскими режиссерами – это влияние новой драматической тенденции: спектакль, полный авангардных характеристик, – это не только инновация в пересадке классических произведений на почву современного сценического искусства, но и стремление отразить текущую жизнь в формах овнешненной классики. И китайские театральные деятели стирают границы времени и культуры, меняя реплики, сценический дизайн и художественный диалог, и пытаются переосмыслить драматический конфликт, проявление трагизма и лирическую атмосферу в своих спектаклях, тем самым показывая новые чеховские образы для китайской аудитории через призму восточного мировоззрения, насыщенные восточными элементами при сохранении глубины и силы русской души.

В результате доказано, что новые сценические интерпретации с развитием и изменением эпохи не только не умаляют действенности чеховской драмы, но и придают ей дополнительную значимость, открывая наследию и инновации на основе чеховской классики новые широкие перспективы. Анализ чеховских знаковых деталей в современном русском и китайском театрах является для нас важным средством понимания роли и ценности пьес А.П. Чехова в процессе развития современной драматургии в новом веке.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном, кросс-культурном, междисциплинарном изучении драматургического наследия Чехова и расширении научной дискуссии по данному направлению с привлечением к ней драматургов, литературоведов и театральных деятелей.

Библиографический список

1. Григорьев М. *Сценическая композиция чеховских пьес*. Москва: КУБС В.Л.Х.И., 1924: 72–73.
2. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. Москва: Наука, 1977–1986; Т. 13: 119.
3. Борисов М.Б. *Следствие ведет режиссер*. Москва: Navona, 2012.
4. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. Москва: Наука, 1977–1986; Т. 13: 8.
5. *Театральная видеозапись драмы «Чайка, чайка»* (2 DVD). Пекин: China Renmin University Press, 2009.
6. Ли Л. *Сборник драматических произведений Ли Люйи* (15 DVD). Пекин: издательство литературы и искусства «Байхуа», 2019.
7. *Видеоматериал: спектакль «Чайка» в театре «Пекинское народное искусство»*. Available at: https://www.bilibili.com/video/av667761900/
8. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений* и писем: в 30 т. Москва: Наука, 1977–1986; Т. 13: 34.

References

1. Grigor'ev M. *Scenicheskaya kompoziciya chehovskih p'es*. Moskva: KUBS V.L.H.I., 1924: 72-73.
2. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. Moskva: Nauka, 1977-1986; T. 13: 119.
3. Borisov M.B. *Sledstvie vedet rezhisser*. Moskva: Navona, 2012.
4. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 t. Moskva: Nauka, 1977-1986; T. 13: 8.
5. *Teatral'naya videozapis' dramy «Chajka, chajka»* (2 DVD). Pekin: China Renmin University Press, 2009.
6. Li L. *Sbornik dramaticheskih proizvedenij Li Lyuji* (15 DVD). Pekin: izdatel'stvo literatury i iskusstva «Bajhua», 2019.
7. *Videomaterial: spektakl' «Chajka» v teatre «Pekinskoe narodnoe iskusstvo»*. Available at: https://www.bilibili.com/video/av667761900/
8. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij* i pisem: v 30 t. Moskva: Nauka, 1977-1986; T. 13: 34.

Статья поступила в редакцию 08.03.23

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-419-421

Li Zisu, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wodemingzishiasu123@mail.ru*

FORMATION OF NAMES OF A DOER IN THE CHINESE LANGUAGE. The article describes the main ways of forming words with the meaning of a doer. Based on the lexemes from the "Classification of professions of the People's Republic of China" (2015), which includes 1481 profession names, the meaning of components of the last part with the syllables 员 (yuan), 师 (shi), 士 (shi), 工 (gong) and 家 (jia). The article describes the etymological development of the elements 员, 师, 士, 工 and 家 and notes that as a result of the difference, these elements as semi-suffixes participate in the formation of derived words. As semi-suffixes, they show a capacious compatibility when forming the names of a doer. The article shows models of the formation of derived words in the Chinese language, according to which these semi-suffixes are combined with other syllables, the meaning of which is also revealed in the article. The article will be useful to researchers who are interested in the word formation of the Chinese language and the ideas of modern Chinese about professions that reflect cultural values and stereotypes.

Key words: **Chinese language, word formation, semi-suffix, names of doer**

Ли Цзысу, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wodemingzishiasu123@mail.ru*

ОБРАЗОВАНИЕ ИМЕН ДЕЯТЕЛЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена описанию основных способов образования слов со значением деятеля. На основе лексем из «Классификации профессий китайской народной республики» (2015), в который входит 1 481 название профессий, проанализировано значение компонентов последней части со слогами 员 (юань), 师 (ши), 士 (ши), 工 (гун) и 家 (цзя). В статье описано этимологическое развитие элементов 员, 师, 士, 工 и 家 и отмечается, что в результате развития эти элементы как полусуффиксы участвуют в образовании производных слов. Как полусуффиксы они показывают емкую сочетаемость в образовании имен деятеля. В статье также показаны модели образования производных слов в китайском языке, по которым эти полусуффиксы сочетаются со слогами, значение которых также выявлено в статье. Статья будет полезна исследователям, которые интересуются словообразованием китайского языка и представлениями современных китайцев о профессиях, которые отражают культурные ценности и стереотипы.

Ключевые слова: **китайский язык, словообразование, полусуффикс, имена деятеля**

Актуальность статьи обусловлена значимостью исследования полусуффиксов в китайском языке со словообразовательной точки зрения, особенно в наименованиях лиц по профессии.

Целью статьи является процесс образования имен деятеля в китайском языке с полусуффиксами.

Задача статьи состоит в анализе значения слогов и выявлений связей между слогами, образующими имена деятеля в китайском языке.

Методами исследования являются анализ научных источников, наблюдение, синтез, измерение и описание моделей имен деятеля в китайском языке.

Объектом исследования являются слова с полусуффиксом имен деятеля в китайском языке.

Научная новизна статьи состоит в комплексном подходе к анализу грамматического и лексического значения слогов, образующих имена деятеля.

Теоретическая значимость статьи заключается в исследовании полусуффиксов в китайском языке со словообразовательной точки зрения.

Практическая значимость состоит в возможности использовать представленный материал в ходе практического изучения китайского языка.

В рамках словообразования полусуффикс как морфема промежуточного характера впервые получил своё описание в российском языкознании в работах Е.С. Кубряковой, М.Д. Степановой, Л.С. Пейсикова, Н.Я. Табараева, Н.М. Шанского. и др.

По мнению М.Д. Степановой, полуаффикс – это словообразовательный элемент, который, не исчезая совсем из самостоятельного употребления, встречается чрезвычайно часто в словосложении, при этом изменяется частично или полностью их значение, и полуаффиксы начинают выполнять функцию аффиксов [1].

Согласно работе Е.С. Кубряковой, З.А. Харитончика, аффиксы и полуаффиксы рассматриваются как единая система. Их близость заключается в том, что они часто:

1) выступают как синонимы;

2) обнаруживают антонимические отношения;

3) проявляют сходство в выражении определенных сфер значения;

4) обнаруживают взаимозаменяемость при переводе с одного языка на другой;

5) выстраивают словообразовательные ряды одинаковой протяженности;

6) выстраивают словообразовательные ряды, члены которых отличаются строгой регулярностью семантических связей между компонентами производной единицы [2].

Методологической основой послужили работы ученых Л.С. Пейсикова, Н.Я. Табараева, М.Д. Степановой, Е.С. Кубряковой, Н.М. Шанского и других. Зарубежные ученые М. Галлио, Х. Марчанда, Цзя Шуюе также сыграли важную роль в исследовании проблемы полуаффиксации.

Л.С. Пейсиков, Ю.А. Рубинчик и С.А. Алиев в своих научных работах показали методы и критерии выделения полуаффиксов в системе словообразования, а также охарактеризовали многие полуаффиксы, в том числе их продуктивность [3]. М.Д. Степанова и Л.С. Пейсиков используют такие понятия, как «полуаффикс» и «словоморфема», особенно данные понятия оказываются полезными для отражения морфологической структуры имен деятелей и происходящих словообразовательных процессов в китайском языке.

В лингвистической литературе слова, образованные с помощью полуаффиксов, принято называть обычно полуаффиксальными. В.И. Месамед называет данные лексемы композитоидами, т. е. похожими на композиты, и это определение считается удачным. Нельзя не отметить, что автор этого наименования подчеркивает близость таких лексических образований к сложным [4].

Если перейти к проблематике настоящей работы, то заслуживает внимания мнение китайского исследователя Цзя Шуюе о том, что профессия является важной частью развития общества и культуры в Китае. В ранний период развития китайского общества не существовало общественного разделения труда, а также не было понятия профессии. Понятие «профессия» впервые появилось в статье китайского мыслителя конфуцианской традиции, жившего в 313–238 гг. до н. э. Сюнь Цзы «Богатая страна». Слово «профессия» в китайском языке составлено из 2 иероглифов – «职» (должность, служебный пост) и «业» (дело) [5].

Несомненный интерес для нас представляет анализ лексем из «Классификации профессий китайской Народной Республики» (2015), в которую входит 1 481 название, что позволяет конкретизировать имена деятелей по виду и содержанию работы. Данные номинации складываются с помощью следующих иероглифов: 员 (юань)(557), 师 (ши)(161), 士 (ши)(9) , 工 (гун) (664) и 家 (цзя) (10) [6].

При описании деривационных аффиксов необходимо включить результаты анализа того, как зависит поведение аффикса от соединяющихся с ним основ. В отличие от русского языка, в китайском языке иероглиф является минимальной единицей, на основе которое образован текст [6]. В нашей работе представлено описание того, как минимальная единица имен деятеля (员 (юань), 师 (ши), 士 (ши), 工 (гун) и 家 (цзя)) соединяется с другими слогами, и на этой основе формируется семантика элемента.

Первый элемент – это 员 (юань): слог «员» расширился от первоначального значения «круг» до «окружающий», причем это значение распространяется и на количество вещей, например, термин 官员 (гуанъюань – «должностное лицо») указывает на наименования лиц по профессии или по принадлежности к какой-либо организации. Второй компонент 工 (гун) имел первоначальное значение «линейка», но этот смысл в настоящее время утрачен и уже используется в значение «мастер», то есть быть совершенным в тонкости своего мастерства. Следующий элемент 师 (ши) – первоначальное значение «армия», однако в настоящее время он приобрел значение «учить всех (жителей планеты) миру, стабильности и цивилизационному образу жизни». Сходный по звучанию, но отличающийся по написанию элемент 士 (ши) – это общий термин для обозначения интеллектуалов правящего класса, сейчас он относится к обозначению определенного технического персонала. Последний компонент 家 (цзя) отличался первоначальным значением «жильё» и «семья», далее распространился на человека, который руководит определенной отраслью. В настоящее время этот иероглиф обозначает человека, который обладает определенными профессиональными знаниями или занимается определенной профессиональной деятельностью.

Таким образом, из краткого анализа вышеприведенных иероглифов следует, что их значение постепенно менялось. Так как китайский язык отличается от русского языка отсутствием формального изменения, в этой работе в именах деятеля 员 (юань), 师 (ши), 士 (ши), 工 (гун) и 家 (цзя) являются неслужебными и рассматриваются как полусуффиксы [8].

Анализ научной литературы показывает, что изучение компонентов сложных слов при их сложении помогает лучше понять значение слов. По грамматической природе компоненты – субстантивные (существительные), вербальные (глаголы), адъективные (прилагательные). Принято записать их с помощью букв английского алфавита: N, V, A. А.Л. Семенас считает, что в китайском языке сложные слова образуют пять типов: атрибутивный$_{(I)}$, копулятивный$_{(II)}$, глагольно-объектный$_{(III)}$, глагольно-результативный$_{(IV)}$, субъектно-предикативный$_{(V)}$ [7].

Моделями для существительных являются:

1) существительное + существительное = существительное ($И_{(I)}И > И$);

2) прилагательное + существительное = существительное ($A_{(I)}N > A$);

3) глагол + существительное = существительное ($V_{(I)}N > N$);

4) существительное + существительное = существительное ($N_{(II)}N > N$);

5) глагол + существительное = существительное($V_{(III)}N > N$);

6) прилагательное + прилагательное = существительное ($A_{(II)}A > N$);

7) глагол + глагол = существительное ($V_{(II)}V > И$);

8) существительное + глагол = существительное, существительное + прилагательное = существительное ($N_{(V)}V>N$, $N_{(V)}A>N$).

Модели для глаголов включают:

1) глагол + глагол о глагол ($V_{(II)}V > V$);

2) существительное + глагол = глагол, прилагательное + глагол = глагол, глагол + глагол = глагол ($N_{(V)}V>V$, $A_{(I)}V>V$, $V_{(I)}V>V$);

3) глагол + существительное = глагол ($V_{(III)}N >V$);

4) глагол + глагол = глагол, глагол + прилагательное = глагол ($V_{(IV)}V > V$, $V_{(IV)}A > V$);

5) существительное + глагол = глагол ($N_{(V)}V>V$).

На основе этих моделей проводится образование производного слова без полусуффикса в именах деятеля, причем не все модели входят в исследование. Покажем на конкретных примерах участие сочетаемости в образовании названий профессии.

制造工 «чжицзаогун» (производитель): формальная модель их сочетаемости – $V_{(II)}V > V$, 制 и 造, значение которых «производить», являются синонимическими отношениями.

Как написано выше, 工 «гун» не только имеет формальный признак – существительное, но и обозначает человека/лицо, который выполняет какую-либо деятельность.

制作工 «чжицзогун» (производитель): значение и форма сложения полностью совпадает с 制造工, поэтому здесь этому не уделено внимания.

加工工 «цзягунгун»: 加 добавить + 工 работа = обработать + 工 (полусуффикс) = обработчик ($V_{(III)}N > N$);

生产工 «шэньчаньгун»: 生 выработать + 产 производить = производить + 工 (полусуффикс) = производственный рабочий ($V_{(II)}V > V$).

Здесь нужно объяснить разницу между этими словами: 生产 включает в себя 制造 и 加工.

调试工 «тяошигун»: 调 настраивать + 试 экспериментировать = регулировать + 工(полусуффикс) = наладчик ($V_{(IV)}V>V$);

设计师 «шэцзиши»: 设 организовывать + 计 планировать = проектировать + 师(полусуффикс) = проектировщик ($V_{(II)}V > V$);

医师 «иши»: 医 медицина + 师 (полусуффикс) = врач ($N_{(II)}N > N$);

技师 «цзиши»: 技 навык + 师(полусуффикс) = мастер ($N_{(II)}N > N$)

护士 «хуши»: 护 сопровождать + 士 (полусуффикс) = медсестра.

Как отмечает Жэнь Сюелян, что в китайском языке сложное слово образуется с одним суффиксом и даже с двумя или тремя [9]. В ходе дальнейшего описания следует представить значение слова «人员», «人» (жэнь) – это человек, их соединение здесь занимает место полусуффикса и по значению одинаково с «员». 技术人员 «цзишужэньюань»: 技 способность + 术 искусство = техника + 人员 (полусуффикс) = техник ($N_{(II)}N > N$); 工程技术人员 «гунчэнцзишужэньюань»: 工 работа + 程 объём = инженерные работы + 技 способность + 术 искусство = техника + 人员(полусуффикс) = инженерно-технический персонал ($И_{(I)}И > И$); 设计人员 «шэцзижэньюань»: 设 организовывать + 计 планировать = проектировать + 人员 (полусуффикс) = проектировщик ($V_{(II)}V > V$);专业人员 «чжуаньежэньюань»: 专 специальный + 业 должность = специальность + 人员 (полусуффикс) = специалист ($A_{(I)}N > A$); 研究人员«яньцзюжэньюань»: 研 искать/доискиваться + 究 разбираться = исследовать + 人员(полусуффикс) = исследователь ($V_{(II)}V > V$); 演员 «яньюань»: 演 представить + 员(полусуффикс – человек) = артист ($V_{(I)}N > N$); 值班员 «чжибаньюань»: 值 принимать + 班 работа = дежурить + 员 (полусуффикс) = дежурный ($V_{(III)}N >V$); 操作员«цаоцзоюань»: 操 заниматься + 作 делать = оперировать + 员 (полусуффикс) = оператор ($V_{(II)}V > V$); 业务员 «евуъюань»: 业 профессия + 务 дело = операция + 员 (полусуффикс) = операционист ($И_{(I)}И > И$). В связи с тем, что имена деятелей с полусуффиксом 家 (цзя) образованы слогами не больше 4 и у них мало повторности, проанализируем типичные 词作家 «цыцзоцзя», 作家 «цзоцзя»: 作 создать + 家(полусуффикс) = писатель , 词作 «цыцзо» : 词 слово + 作 произведение = поэзия, в словах 作家 «цзоцзя» и 词作 «цыцзо» 家 (цзя) они играют разную роль. С точки зрения словообразования так образовано слово 词作家 «цыцзоцзя»: 词 слово + 作 произведение = поэзия + 家 (полусуффикс) = автор песен/автор поэзии ($N_{(II)}N > N$).

Таким образом, проанализировав значение компонентов последней части со слогами 员 (юань), 师 (ши), 士 (ши), 工 (гун) и 家(цзя) в основе лексем из «Классификации профессий китайской народной республики» (2015), в которую входит 1 481 название профессии, можно сделать следующий вывод: в сложных словах 员 (юань), 师 (ши), 士 (ши), 工 (гун) и 家 (цзя) не только обладают лексическим значением, но и играют грамматическую роль при сложении слов и рассматриваются как полусуффиксы. Слова, образованные с помощью этих лексем, помогают нам понять формирование названий профессий.

Библиографический список

1. Степанова М.Д. *Словообразование современного немецкого языка*. Москва, 1953.
2. Кубрякова Е.С., Харитончик З.А. О словообразовательном значении и описании смысловой структуры производных суффиксального типа. *Принципы и методы семантических исследований*. Москва, 1976: 202–233.
3. Нишанбаева А.И. Продуктивные именные полуаффиксы префиксального типа в современном персидском языке. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2012; № 33 (287): 157–160.
4. Алиев С.А. *Полуаффиксация в системе словообразования современного персидского языка*. Москва, 1985.
5. Цзя Ш. Представление о профессии в образе мира китайцев. *Вопросы психолингвистики*. 2020; № 4 (46): 134–141.
6. *Рабочий комитет по государственной классификации профессий*. *Классификация профессий Китайской Народной Республики*. Пекин: Издательство труды и социального обеспечения Китая, 2015.
7. Семенас А.Л. *Лексика китайского языка*. Москва, 2005: 39–45.
8. Кубрякова Е.С. *Основы морфологического анализа (на материале германских языков)*. Москва: Наука, 1974: 133.
9. Жэнь С. *Словообразование китайского языка*. Пекин: Жунго Шэхуэй Кэсюэ, 1981.
10. *Словарь по китайскому языку*. Available at: xh.5156edu.com

References

1. Stepanova M.D. *Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva, 1953.
2. Kubryakova E.S., Haritonchik Z.A. O slovoobrazovatel'nom znachenii i opisanii smyslovoj struktury proizvodnyh suffiksal'nogo tipa. *Principy i metody semanticheskih issledovanij.* Moskva, 1976: 202-233.
3. Nishanbaeva A.I. Produktivnye imennye poluaffiksy prefiksal'nogo tipa v sovremennom persidskom yazyke. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012; № 33 (287): 157-160.
4. Aliev S.A. *Poluaffiksaciya v sisteme slovoobrazovaniya sovremennogo persidskogo yazyka*. Moskva, 1985.
5. Czya Sh. Predstavlenie o professii v obraze mira kitajcev. *Voprosy psiholingvistiki*. 2020; № 4 (46): 134-141.
6. *Rabochij komitet po gosudarstvennoj klassifikacii professij*. *Klassifikaciya professij Kitajskoj Narodnoj Respubliki*. Pekin: Izdatel'stvo trudy i social'nogo obespecheniya Kitaya, 2015.
7. Semenas A.L. *Leksika kitajskogo yazyka*. Moskva, 2005: 39-45.
8. Kubryakova E.S. *Osnovy morfologicheskogo analiza (na materiale germanskih yazykov)*. Moskva: Nauka, 1974: 133.
9. Zh`en' S. *Slovoobrazovanie kitajskogo yazyka*. Pekin: Zhungo Sh`ehu`ej K`esyu`e, 1981.
10. *Slovar' po kitajskomu yazyku*. Available at: xh.5156edu.com

Статья поступила в редакцию 13.03.23

УДК 811.111 (26)

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-421-423

***Polshchykova O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Belgorod State University (Belgorod, Russia), E-mail: polshchikova@bsu.edu.ru*
***Polshchykova A.K.**, postgraduate, Belgorod State University (Belgorod, Russia), E-mail: alisa2797@list.ru*

THE SEMANTIC POTENTIAL OF COLOR NOMINATIONS AS A DISCOURSE-FORMING ELEMENT (ON THE EXAMPLE OF ARTISTIC DESCRIPTIONS OF THE EYES IN THE NOVEL BY J. UPDIKE "RABBIT, RUN"). The aim of the article is to establish the discursive role of color nominations in a work of art. The comprehensive study of color nominations semantic potential is presented. As the research material, the artistic descriptions of eyes in the novel "Rabbit, Run" by J. Updike is chosen. The color gamut of artistic descriptions in the novel is specified. The associative, symbolic and emotional-psychological potential of the presented colors in the American linguoculture is revealed. It is established, that the appeal to traditional color symbols contributes to the maintenance of a realistic narrative style, taking into account genre features, as well as the embodiment of the ideological intent of the work. The article analyzes color nominations influence on the images system construction and plot disclosure. It is concluded, that color nominations act as a discourse-forming element and play an important role in the development of the artistic discourse's extralinguistic component. The results obtained can be used at classes on foreign language, intercultural communication, linguoculturology, literary studies, artistic culture and analytical reading.

Key words: **color nominations, artistic discourse, color contrast, discourse-forming element, metasymbol**

***О.Н. Польщикова**, канд. филол. наук, доц., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, E-mail: polshchikova@bsu.edu.ru*
***А.К. Польщикова**, аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, E-mail: alisa2797@list.ru*

СМЫСЛОВЫРАЗИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦВЕТОВЫХ НОМИНАЦИЙ КАК ДИСКУРСООБРАЗУЮЩЕГО ЭЛЕМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОПИСАНИЙ ГЛАЗ В РОМАНЕ ДЖ. АПДАЙКА «КРОЛИК, БЕГИ»)

Статья посвящена установлению дискурсообразующей роли цветовых номинаций в художественном произведении, комплексному исследованию смысловыразительного потенциала последних. Определена цветовая гамма художественных описаний глаз в романе Дж. Апдайка «Кролик, беги», выявлены ассоциативный, символический и эмоционально-психологический потенциалы представленных цветов в американской лингвокультуре. Установлено, что обращение к традиционным цветовым символам способствует поддержанию реалистичного стиля повествования с учетом жанровых особенностей, а также воплощению идейного замысла произведения. В статье проанализировано влияние цветовых номинаций на построение системы образов и раскрытие сюжета. Сделан вывод о том, что цветовые номинации выступают в качестве дискурсообразующего элемента и играют важную роль в развитии экстралингвистической составляющей художественного дискурса.

Ключевые слова: **цветовые номинации, художественный дискурс, цветовой контраст, дискурсообразующий элемент, метасимвол**

Актуальность работы обоснована стремительным развитием лингвокультурологического подхода к изучению языков и повышенным интересом современного научного сообщества к исследованию художественного дискурса. Стоит отметить, что художественный дискурс выделяется особой направленностью на внутренний мир человека. Не отрицая коммуникативной природы явления, важно осознавать, что дискурс является не набором сугубо коммуникативных структур и установок, но сложной системой, объединяющей в себе как языковые, так и экстралингвистические факторы [1, с. 135]. Вызывает особый интерес влияние на организацию художественного дискурса личности автора, культурного и индивидуального опыта, психологического и эмоционального состояния писателя или поэта [2, с. 224]. Важной образной и аксиологической составляющей дискурса, выражающей авторскую позицию и создающей атмосферу произведения, являются цветовые номинации. Смысловая и эмоциональная насыщенность последних особенно сильно проявляется в художественных описаниях глаз в силу ассоциативно-психологического потенциала последних. Актуальность древней латинской пословицы "Vultus est index animi" («Лицо – зеркало души»), закрепленной в мировых лингвокультурах в значении «Глаза – зеркало души» ("Eyes are the mirror of the soul", распространилась в англоязычных странах в XVI веке

после выхода книги “The Regiment of Life”, а в русской лингвокультуре благодаря высказыванию Л.Н. Толстого «Глаза – зеркало души» [3]), свидетельствует об особом значении глаз в картине мира различных народов, что позволяет говорить о важности исследования смысловыразительного потенциала цветовых номинаций в описании глаз для изучения роли цвета в художественном дискурсе.

Научное сообщество в настоящее время проявляет интерес к различным дискурсивным типам, среди которых художественный дискурс занимает особое место, поэтому большое количество источников информации требует тщательного отбора в соответствие с целью работы. Для обоснования теоретической базы исследования нами были выделены работы Н.Д. Арутюновой [1] и В.В. Фещенко [2], в которых раскрыто понятие и установлены основные особенности художественного дискурса. Представленные в статьях положения позволяют сформировать представление об организации художественного дискурса, однако цветовые номинации в рамках данных исследований не рассматриваются. Проблемам функционирования цветовых номинаций в литературном произведении, в частности в художественных описаниях глаз, посвящены работы А.И. Барковой [4], Е.М. Мартыновой [5] и Е.И. Селивестровой [3], содержащие ценные сведения о смысловыразительном потенциале цвета. Тем не менее влияние цветовых номинаций на организацию художественного произведения ранее не подлежало комплексному анализу. Новизна данного исследования состоит в том, что в рамках работы впервые комплексно раскрыт смысловыразительный потенциал цветовых номинаций как дискурсообразующего элемента.

Целью данного исследования является выявление смысловыразительного потенциала цветовых номинаций как дискурсообразующего элемента художественного произведения. Поставленная цель требует выполнения следующих задач: анализ текста романа с целью определения цветовой гаммы художественных описаний глаз; выявление ассоциативного, символического и эмоционально-психологического потенциала выбранных цветов в американской лингвокультуре; установление роли цветовых номинаций в художественных описаниях глаз в формировании образов героев; определение влияния цветовых номинаций в художественных описаниях глаз на поддержание стиля произведения и раскрытие сюжета; установление роли цветовых номинаций в раскрытии авторского замысла.

Выбор методов исследования предопределен характером изучаемого явления. Наиболее эффективными для достижения поставленной цели представляются такие методы, как анализ словарных дефиниций, типологический метод, лингвистический анализ текста, этимологический анализ цветовых символов, компаративный метод.

В силу значимости изучения экстралингвистической составляющей художественного дискурса представляется необходимым выбор такого материала исследования, который содержал бы в себе сведения об опыте и культуре автора, об описываемом историческом периоде и состоянии общества на момент повествования. Роман Дж. Апдайка «Кролик, беги» из цикла «Тетралогия о Кролике», за написание которого автор был награжден Пулитцеровской премией, Премией национального общества литературных критиков, а также Американской книжной премией по разделу художественной прозы, написан в жанре реализма и рассматривается многими критиками как полубиографический. В то же время большинство литературоведов сходятся на том, что Дж. Апдайк, проанализировав личный опыт и истории окружающих, небезуспешно стремился передать состояние американского общества 1950-х годов через собирательный образ простого американца из провинции [6]. В связи с перечисленным выше представляется, что анализ цветообозначений в художественном описании глаз на материале романа Дж. Апдайка «Кролик, беги» позволит углубить знания об американской лингвокультуре как культуре страны изучаемого языка, выявить смысловыразительный потенциал цветовых номинаций как источника сведений о культурном и индивидуальном опыте автора и установить дискурсообразующую роль цветовых номинаций в целом.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть полезны для дальнейшей разработки проблем исследования цветовых номинаций в мировой литературе и более глубокого изучения особенностей организации и функционирования художественного дискурса. Практическая значимость работы состоит в возможности применения полученных знаний на занятиях по иностранному языку, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, литературоведению, художественной культуре и аналитическому чтению.

Анализ текста романа показал, что цветовую гамму художественных описаний глаз в произведении образуют основные цвета спектра (синий и зеленый) в сочетании с градацией ахроматических тонов (бесцветные, серые, блеклые, контрастная ахроматическая пара «потемнело – посветлело» и т. д.). Выраженная простыми цветовыми номинациями немногоцветность является в данном случае важным стилеобразующим элементом, характерным для прозы реализма. Лаконичность и намеренная простота слога не только характерна для данного литературного направления в целом, но и играет в романе особую роль в передаче авторского замысла. Так, Дж. Апдайк старается изобразить жизнь простого американца, показать массовому читателю мир глазами Гарри Энгстрома по прозвищу Кролик, типичного представителя поколения работающих американцев 1950-х годов. Данную социальную группу составляли молодые люди, не понимающие и не принимающие установленных ранее правил, однако смирившиеся с рутинной жизнью в консервативной реальности [6]. Невысокая степень вариативности цветовых номинаций в описании глаз в романе передает простоту и усталость героев, а универсальные для американской лингвокультуры цветовые символы позволяют ориентироваться на более широкую аудиторию читателей.

Удалось установить, что в романе доминируют ахроматические тона и отсутствие цвета, зачастую выраженное номинацией colorless. Отсутствие цвета символизирует в описаниях глаз в романе отсутствие смысла, стремлений, чувств; оно не имеет положительных коннотаций и чаще всего служит для передачи безразличия. Так, фигура отца Кролика не занимает в романе центрального места; Гарри редко видится с родителями и считает, что погрязший в рутине отец абсолютно безразличен ко всему происходящему. Образ героя раскрыт благодаря многочисленным описаниям, в которых преобладает бесцветность. Так, в следующем отрывке автор пишет, что «краска давно уже смылась с волос и глаз» героя:

1. “Color has washed from his hair and eyes like cheap ink” [7].

Непрямая развернутая цветовая номинация позволяет не только передать сведения о внешности героя, но и указывает на возраст отца, представляя смысловую деталь, и подкрепляет общий пропитанный безразличием образ через раскрытие ассоциативного потенциала бесцветности. Примечательно, что автор выбирает сравнительный оборот “like cheap ink” («как дешевые чернила»), что соответствует обесцениванию Кроликом жизненных достижений отца.

Среди других значений бесцветности выделяются коннотации непринятия (фигурирующие и в описаниях отца Гарри) и отвращения. В качестве примера можно привести следующий отрывок:

2. “Their alert colorless eyes feed on the strange sight of him and send acid impressions down to be digested in their disgusting big beer-tough stomachs” [7].

Номинация colorless подкреплена здесь эпитетом alert, передающим настороженность. Взгляд мужчин не выражает интереса, это смесь безразличия с отвращением, которой эта компания «питается» (автор метафорично передал эту мысль, показывая потребительское отношение к жизни уставших и ни к чему не стремящихся американцев).

В отличие от бесцветности, любые проявления цвета выражают в романе чувства и эмоции, поэтому даже блеск в глазах, даже сияние уже передает настроение героя и придает образу энергичность. Так, когда отец возмутился Гарри, даже в его бесцветных глазах промелькнул блеск:

3. “His ashen face bunches defiantly at the mouth; his colorless eyes swarm with glitter” [7].

Контраст цвета и бесцветности раскрывает столкновение эмоциональности и черствости, смысла и бессмысленности. Вот как автор показывает изменение отношения героя к Руфи, его любовнице, с момента их встречи до глубокой эмоциональной связи:

4. “These aren’t the eyes he met that night … , flat pale discs like a doll might have. The blue of her irises has deepened inward and darkened with a richness” [7].

Дж. Апдайк указывает на степень значимости героини для Гарри сейчас, на то, что герой воспринимает ее как многогранную личность, принимает ее эмоции, чего нельзя было сказать при их первой встрече. Читатель наблюдает эволюцию восприятия девушки героем через описания Гарри глаз возлюбленной: вначале Кролик говорит о ничего не выражающем безжизненном взгляде, который постепенно наполняется смыслом и глубиной. Темно-синий оттенок канонично для изображения грусти, отчаяния, меланхолии, поэтому его появление здесь неслучайно: женщина многое пережила и на момент представленного описания переживает жизненный кризис. Синий занимает в американской лингвокультуре место депрессивного цвета, что закреплено в различных устойчивых выражениях и культурных явлениях. Так, словарь McGraw-Hill’s Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions предлагает такие значения слова “blue” (синий) как “depressed, melancholy” (депрессивный, меланхоличный) и иллюстрирует написанное примером, в котором синий выступает в качестве элемента сложного сказуемого, глагольного выражения “makes me blue” («печалит», при дословном переводе «делает меня синим»):

5. “That music always makes me blue” [8].

Еще одним доказательством подобного значения синего в американской культуре является блюзовая музыка, грустные и меланхоличные мелодии. Название жанра происходит от выражения “blue devils” («белая горячка») [9, с. 14], а музыкальные композиции соответствуют идиоматическому значению синего:

6. “Yet I yearned for blue song. Hollow and lonely long tone” (Ortiz, 2002) [10].

Таким образом, придание бесцветным глазам глубокого синего оттенка является смыслообразующим элементом, позволяющим лаконично и реалистично передать как эмоции героини, так и героя, показать развитие их отношений. Антитеза же «смысл — его отсутствие» талантливо передана также игрой исчезающего и появляющегося вновь цвета в глазах садовницы, которая узнала, что ее любимый работник Гарри покидает ее. Так, когда Кролик только сообщает женщине об уходе с работы, миссис Смит переживает мгновенный кризис, потерю смысла существования, о чем открыто заявляет с «хрустальными» (“crystal”) от слез и потрясения глазами:

7. “Her crystal eyes have filmed with a liquid thicker than tears ... “No,” she says, “...You kept me alive, Harry... All winter I was fighting the grave and then in April I looked out the window and here was this tall young man burning my old stalks and I knew life hadn’t left me...”” [7].

Пережив мгновенное потрясение, женщина приходит в себя и осознает правильность решения Гарри. Концентрируясь на том, что, по ее мнению, важно для Кролика, садовница снова находит в происходящем смысл. Ее ранее рассеянный взгляд снова устремлен на Гарри:

8. ""Fine strong young man," her eyes come back into focus as she adds, "You have a proud son; take care" [7].

О том, что цвет в произведении передает эмоции, выражает смысл и интерес, свидетельствует и момент, когда Гарри влюбляется и не замечает ничего, кроме глаз девушки, которая его интересует. Примечательно, что в его душе запечатлены мельчайшие детали цвета этих глаз. Так, следующее описание выделяется на фоне кратких и лаконичных замечаний об окружающей героя действительности особой художественностью:

9). "He is conscious of nothing but the little speckled section of her green irises like torn tissue paper around her black pupil-dots" [7].

Интересен также выбор цвета глаз, ведь зеленый в американской лингвокультуре выступает в качестве цвета молодости, энергии, надежды, начала [4]. Пусть данные отношения не находят в романе развития, это мимолетное чувство заставляет героя вырваться из рутины, почувствовать молодость и интерес к жизни. Стоит отметить, что все фигурирующие в тексте цветовые номинации передают те значения цветов, которые традиционно закреплены за ними в американской культуре, представляя таким образом сведения о культурном и личном опыте автора и выводя художественный дискурс на экстралингвистический уровень.

Также стоит отметить и значение цветовых номинаций для раскрытия сюжета произведения с учетом сохранения жанрово-стилевых особенностей романа. Так, анализ описаний глаз показал, что через цветовые номинации автору удается лаконично передавать эмоциональное и физическое состояние героев. Например, следующее описание уставшего пастора рисует перед читателем очень выразительный образ:

10. "The distention makes his gray eyes seem round and as pale as glass" [7].

Отечность меняет как выражение лица пастора, так и его целостный образ, впечатление, которое он производит на Гарри, чувства, которые он вызывает, и читатель через краткое описание глаз священника получает сведения о его физическом и моральном состоянии. Как было рассмотрено ранее, бесцветность в романе выступает в качестве признака усталости и безразличия, поэтому «стеклянный» взгляд ("as pale as glass") сразу вызывает соответствующие ассоциации, становясь элементом многопланового образа. «Стеклянная» метафора как вариант непрямой номинации бесцветности проявляется в тексте для передачи человеческого состояния (на этот раз эмоционального) и в разговоре Гарри с садовницей о ее покойном муже. Автор посредством цветовых номинаций передает растерянность, вызванную неожиданными воспоминаниями о любимом, чувства пустоты и утраты, раздражения и вины, составляющие очень напряженное и неопределенное состояние. Неслучайно глаза героини в данном отрывке напоминают битое стекло:

11. "She stops dead on the path of grass and her eyes, the irises a kind of broken-glass white within rings of persisting blue, roll nervously, looking from one side of him to the other" [7].

Под кусочками стекла в данном примере могут подразумеваться как тревожащие героиню мысли, так и чувство внутренней пустоты, и наворачивающиеся на глаза слезы, и общее «разбитое» состояние. Вариативность дешифровки данного образа указывает на качество произведения, ставшего для американской литературы показательным, так как заставляет читателя задуматься и делает адресата интерпретатором, воссоздателем смыслов, тем самым утверждая открытость художественного дискурса как особого коммуникативного акта. Примечательно, что глаза не хрустальные полностью, но «держатся в рамках окружающей синевы», что свидетельствует о том, что миссис Смит все же старается держать себя под контролем. То, что Кролик замечает все детали ее взгляда, также свидетельствует о важности садовницы для него как личности, об эмпатии и духовной близости с леди. Дальнейшие мысли и действия Гарри подтверждают данное предположение, показывая важность анализа цветовых номинаций для понимания смысла художественного произведения в целом.

Подводя итоги, можно прийти к выводу о том, что Дж. Апдайк насыщает художественные описания глаз в романе «Кролик, беги» традиционными для американской культуры цветовыми символами, что позволяет автору приблизиться к наиболее точному воплощению идейного замысла произведения. Описания глаз переданы ахроматическими тонами или бесцветностью (контраст «цвет – его отсутствие» соответствует в романе противопоставлениям «чувства – их отсутствие», «смысл – его отсутствие»), а также синим и зеленым, ассоциативные и символические значения которых в романе совпадают с закрепленными в американской лингвокультуре. Автор отдает предпочтение однотонным описаниям и простым цветовым номинациям, что способствует лаконичности повествования и созданию ярких эмоционально насыщенных образов. Можно утверждать, что сдержанность в подборе цветообозначений соответствует жанровым особенностям прозы реализма, способствует поддержанию авторского стиля и играет важную смысловыразительную роль в изображении рутинной жизни простых американцев из провинции.

Стоит также отметить особую многогранность образов, которая достигается благодаря богатому символическому, ассоциативному и эмоционально-психологическому потенциалу цветовых номинаций. Последние выражают в тексте романа отношение героев друг к другу, отношение автора к событиям, эмоциональное и физическое состояние героев, формируя и описывая художественное пространство произведения. Подобная семантическая насыщенность свидетельствует о том, что цветовые номинации являются важным сюжетообразующим элементом произведения. Помимо этого, они выступают в качестве источника сведений об американской культуре, жизни в США 1950-х годов, личном опыте автора, являясь метасимволами. Становясь элементами культурного кода, цветовые символы закрепляют за художественным дискурсом значение метаязыка литературоведения, изучив который можно воссоздать настроение целой эпохи, узнать о культурном опыте нации и индивидуальном опыте автора произведения. Воздействие ассоциативно и эмоционально насыщенных цветовых номинаций на внутренний мир читателя также играет важную роль в развитии экстралингвистической составляющей художественного дискурса. Благодаря выполнению поставленных задач смысловыразительный потенциал цветовых номинаций был в рамках данного исследования впервые раскрыт комплексно, что позволило установить его роль в образовании художественного дискурса.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении влияния цветовых номинаций на образование различных видов дискурса и рассмотрении функционально-семантической и прагматической роли цветовых номинаций в организации различных подвидов художественного дискурса. Как было отмечено ранее, работа может выступать в качестве теоретической базы дальнейших исследований цветовых номинаций в художественном дискурсе, а представленные выводы могут быть полезны для углубленного изучения различных гуманитарных дисциплин.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1999: 135–136.
2. Фещенко В.В. Художественный дискурс: к определению термина в перспективе лингвоэстетики. *Новый филологический вестник.* 2021; № 1 (56): 223–228.
3. Селиверстова Е.И. Глаза как зеркало души: лексико-фразеологический аспект. *Вестник РУДН.* Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. Москва, 2018; № 2: 388–402.
4. Баркова И.А. Символика цвета в романе Фрэнсиса Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби». *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* Нижний Новгород, 2016: 21–25.
5. Мартынова Е.М. Образные цветономинации глаз в художественном дискурсе. *Вестник Череповецкого государственного университета.* Череповцы, 2018; № 3 (84): 90–96.
6. Duvall J. *The Cambridge Companion to American Fiction After 1945.* Cambridge University Press, 2012.
7. Updike J. *Rabbit, Run*. Cambridge: Penguin Modern Classics, 2006.
8. Idioms. Blue. *The Free Dictionary by Farlex: McGraw-Hill's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions.* Available at: https://idioms.thefreedictionary.com/blue
9. Bolden T. *Afro-blue: Improvisations in African American Poetry and Culture.* Illinois: University of Illinois Press, 2004.
10. Ortiz S. *Out of Somewhere. Sun Tracks (Book 49).* University of Arizona Press, 2002.

References

1. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1999: 135-136.
2. Feschenko V.V. Hudozhestvennyj diskurs: k opredeleniyu termina v perspektive lingvo`estetiki. *Novyj filologicheskij vestnik.* 2021; № 1 (56): 223-228.
3. Seliverstova E.I. Glaza kak zerkalo dushi: leksiko-frazeologicheskij aspekt. *Vestnik RUDN.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. Moskva, 2018; № 2: 388-402.
4. Barkova I.A. Simvolika cveta v romane Fr`ensisa Skotta Ficdzheral'da «Velikij G`etsbi». *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* Nizhnij Novgorod, 2016: 21-25.
5. Martynova E.M. Obraznye cvetonominacii glaz v hudozhestvennom diskurse. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* Cherepovcy, 2018; № 3 (84): 90-96.
6. Duvall J. *The Cambridge Companion to American Fiction After 1945.* Cambridge University Press, 2012.
7. Updike J. *Rabbit, Run*. Cambridge: Penguin Modern Classics, 2006.
8. Idioms. Blue. *The Free Dictionary by Farlex: McGraw-Hill's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions.* Available at: https://idioms.thefreedictionary.com/blue
9. Bolden T. *Afro-blue: Improvisations in African American Poetry and Culture.* Illinois: University of Illinois Press, 2004.
10. Ortiz S. *Out of Somewhere. Sun Tracks (Book 49).* University of Arizona Press, 2002.

Статья поступила в редакцию 07.03.23

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-424-426

***Serova S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: serova.svetlana@mail.ru*
***Semishova E.P.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Tambov State University n.a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: esemishova@gmail.com*

KEYWORDS OF THE CURRENT MOMENT IN THE MEDIA LANGUAGE OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION PERIOD. The article deals with the key words of the current moment in the language of the mass media of the era of the special military operation (the period from February 24, 2022 to March 1, 2023). The authors made an attempt to analyze the active vocabulary of high-quality media of the latest period in order to identify the keywords of the current moment. The authors updated the concepts of "keywords of the current moment" and "active dictionary of the media language of the era", recorded and described the key words of the era of the special operation and letters – symbols of time found during the study. It is noted that some of these words were already in the list of keywords of the current moment, and, having survived the actualization and conceptualization, returned to the active vocabulary of the mass media. Conclusions are drawn that the specifics of the modern media vocabulary are its militarization, replenishment at the expense of military vocabulary, including jargon.

Key words: **media text, media language, private place keywords, active media dictionary**

***С.А. Серова,** канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: serova.svetlana@mail.ru*
***Е.П. Семишова**, канд. филос. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: esemishova@gmail.com*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ТЕКУЩЕГО МОМЕНТА В МЕДИАЯЗЫКЕ ПЕРИОДА СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

В статье рассматриваются ключевые слова текущего момента в языке средств массовой информации эпохи специальной военной операции (период с 24 февраля 2022 года по 1 марта 2023 года). Авторами предпринята попытка анализа активного словаря средств массовой информации новейшего периода с целью выявления ключевых слов текущего момента. Авторами актуализированы понятия «ключевые слова текущего момента» и «активный словарь медиаязыка эпохи», зафиксированы и описаны обнаруженные в ходе исследования ключевые слова эпохи спецоперации и буквы – символы времени. Отмечается, что часть этих лексем уже были в перечне ключевых слов текущего момента и, пережив актуализацию и концептуализацию, вновь вернулись в активный словарь средств массовой коммуникации. Делаются выводы о том, что спецификой медиасловаря новейшего времени является его милитаризация, пополнение за счет военной лексики, в том числе жаргонной.

Ключевые слова: **медиатекст, медиаязык, ключевые слова текущего момента, активный медиасловарь**

Ключевые (концептуальные) слова текущего момента языка средств массовой информации – знаки общественно-политических процессов в обществе. Они являются свидетелями смены идеологических парадигм, символами исторических отрезков времени. Каждый текущий момент выдвигает в центр общественного сознания фрагмент словаря, заключающий в себя понятия наиболее значимые, обсуждаемые повсеместно – в парламенте и в очереди, на радио и в печати, на телевидении. Концептуальные слова массовой коммуникации – зеркало политической и социально-экономической ситуации в обществе [1].

Изучение ключевых (концептуальных) слов текущего момента всегда представляло интерес для исследователей ввиду того, что именно они являются квинтэссенцией общественно-политической эпохи в языке средств массовой информации, следовательно, носителями публицистической миссии медиаречи. В периоды стремительного обновления и пополнения словаря массовой коммуникации в ситуации продолжающихся в медиатекстах семантических и лексических процессов представляются актуальными попытки исследователей осмысливать и систематизировать языковую практику, фиксировать этапы эволюции лексического словаря для дальнейшей их теоретизации.

Целью нашего исследования является выявление в активном словаре средств массовой информации периода специальной военной операции ключевых слов текущего момента и их фиксация.

Настоящее исследование опирается на работы Г.Я. Солганика по периодизации языка средств массовой информации и исследования активного лексического словаря медиадискурса Т.В. Шмелевой, Е.А. Земской, А.П. Сковородникова, С.В. Ильясовой, Е. И. Голованова и С.И. Маджаевой.

В научный оборот понятие «ключевые слова текущего момента» вводит Т.В. Шмелева. Она указывает на необходимые признаки ключевых слов текущего момента. На текстовом уровне признаки ключевых слов заключаются в высокой, зачастую взрывообразной частотности и употреблении лексемы в наиболее сильной текстовой позиции – в заголовочных комплексах. На лексическом уровне у ключевых слов происходит модификация синонимических и антонимических отношений, расширение лексического и метафорического употребления ключевых слов. Важной характеристикой ключевых слов на грамматическом уровне является высокий деривационный потенциал лексем, появление новых форм слова [2, с. 63]

А.Н. Сперанская предлагает считать активную лексику текущего периода, связанную с важнейшими событиями, «словами ключевой ситуации» [3].

Е.И. Голованова и С.И. Маджаева используют понятие «словарь эпохи» для обозначения социально значимых и информационно насыщенных номинативных единиц, необходимых для ориентации людей, регулирования отношений между ними в определенный период времени [4].

Е.А. Земская предлагает делить ключевые слова на две группы. К первой она относит слова, получающие высокую частотность на короткий период – неделя, месяц – и связанные с общественными катаклизмами или социально значимыми событиями. Ко второй группе – слова, отражающие «явления, характеризующие эпоху более глубоко» и высокочастотные длительный период, больше года [5].

А.П. Сковородников также предлагает считать слова и обороты, актуальные именно для данного, сравнительно короткого периода развития общества «ключевыми словами текущего момента» [6].

С.В. Ильясова называет слова, обозначающие явления и понятия, находящиеся в фокусе социального внимания, «ключевыми словами эпохи» и уточняет, что в роли ключевых слов могут выступать нарицательные и собственные имена существительные (топонимы, антропонимы), аббревиатуры [7].

По мнению Г.Я. Солганика, ключевая лексика представляет собой особый «канал» для создания в массовом сознании соответствующей картины мира. С помощью терминов общественно-политической сферы осуществляется интерпретация действительности на концептуальном уровне, поэтому слова, маркирующие время, следует считать концептуальными.

На наш взгляд, именно понятие «ключевые слова текущего момента» отражает сущность слов – маркеров эпохи – характеризовать исторический период. Считаем необходимым обратить внимание на соотношение между собой понятий «ключевые слова текущего момента» и «активный медиасловарь эпохи» и на их разграничение. Активный медиасловарь эпохи представляет собой словарь актуальных времени и наиболее частотных лексем, использующихся в средствах массовой коммуникации в определенный период. Однако в процессе становления новой лексики, узуализации неологизмов появляется и исчезает множество слов-однодневок, которые могут быть актуальны всего неделю, месяц, но тем не менее тоже отражают существенные для понимания времени события. Рационально, на наш взгляд, называть весь словарь, актуальный определенным историческим событиям, «словарем эпохи» или активным словарем медиатекстов, а слова, которые становятся лингвистическими признаками исторического периода, – концептуальными словами, ключевыми словами текущего момента.

Новизна нашего исследования заключается в выявлении и описании ключевых слов текущего момента периода специальной военной операции по демилитаризации и денацификации Украины.

Материалом для исследования послужили медиатексты качественных электронных средств массовой информации, сетевых медиа- и информационных агентств периода 24 февраля 2024 года – 1 марта 2023 года: ИА «ТАСС», «Газета.Ru», ИА «Интерфакс», интернет-портала «Российской газеты» и газеты «Коммерсант». Представляется, что такая зона выборки вполне релевантна поставленной в исследовании цели, так как словарь качественных медиа является фильтром ненормативной и сниженной лексики, нетрадиционной вариативности. Выборка ключевых слов осуществлялась только из заголовочных комплексов как наиболее сильной позиции медиатекста.

В настоящее время активный словарь средств массовой информации ввиду быстрой смены социально-политических эпох находится в состоянии непрерывного пополнения. Если активный словарь периода коронавирусной пандемии (2019–2021 гг.) уже проанализирован на всех уровнях и зафиксирован в «Словаре русского языка коронавирусной эпохи» Института лингвистических исследований Российской академии наук, то состав медиаязыка периода специальной военной операции ввиду незавершенности этапа находится в состоянии лексических метаморфоз. В данной работе представлены ключевые слова текущего мо-

мента новейшего времени, обнаруженные в результате анализа срезов активного словаря средств массовой информации, проведенных в период февраля 2022 года, сентября 2022 года и февраля – марта 2023 года.

Спецоперация. Понятие, означающее «специальная военная операция Вооруженных сил РФ, проводимая с 24 февраля 2022 года с целью демилитаризации и денацификации Украины»» переживает становление и в последнее время приобретает черты онима. *Новый учебник по истории России с главами про спецоперацию будет готов в марте* (Коммерсант, 25.01.2023). Наиболее употребительной формой понятия «специальная военная операция» на данный момент является аббревиатура понятия — СВО. *Поправки о дискредитации любых участников СВО предусматривают до 7 лет колонии* (Интерфакс, 01.03.2023).

Z и V. Впервые в истории медиаязыка ключевыми словами текущего момента становятся буквы-символы. Эти буквы появились на военной технике, принимающей участие в спецоперации, и сразу же вошли в медиаязык, еще не имея общеизвестного определения: *Бывший глава ДНР отказался раскрывать секрет буквы Z на военной технике* (Лента.ру, 24.02.2022). Лишь спустя неделю, 2 марта 2022 года, Министерство обороны РФ дало разъяснения о значении употребления букв: буква V является символом фраз «Сила в правде» и «Задача будет выполнена», а буква Z обозначает слова «За Победу» (Лента.ру, 03.03.2022). За короткое время буквы-символы вошли в самостоятельный активный оборот: *Полиция на Australian Open задержала гражданина США за футболку с символом Z* (Газета.ру, 26.01.2023). Буквы V и Z запустили лавинообразный (термин С.В. Ильясовой) процесс словотворчества. Компании, субъекты РФ добавили эти буквы-символы в собственные названия и названия различных мероприятий: *Губернатор поручил называть регион KuZбассом в официальных материалах правительства* (Интерфакс, 02.03.2022). *В Кисловодске высадили геоглиф в форме символа «Z» из сосен площадью 200 кв. м* (ТАСС, 12.10.2022).

Донбасс, Донецк, Луганск, ЛНР, ДНР. Топонимы нередко входят в перечень ключевых слов. Обычно это происходит, когда они указывают на место, где происходят важные для истории события (Бородино, Ржев, Сталинград и т. д.). В период специальной военной операции названия Донбасс, Донецк, Луганск, ЛНР, ДНР перестали быть лишь географическим названием, они стали символами эпохи, приобрели дополнительную концептуальную коннотацию, глубинное значение. *Патриарх Кирилл назвал Донбасс форпостом русского мира* (Российская газета, 26.02.2023)

ЧВК «Вагнера» (Частная военная компания «Вагнера»). ЧВК «Вагнера», появившаяся задолго до начала специальной военной операции, вошла в активный словарь медиаязыка 24 февраля 2023 года в связи с санкциями Запада и на данный момент имеет пиковое количество упоминаний в СМИ. *В Думе прорабатывают вопрос предоставления соцгарантий бойцам ЧВК наравне с военными* (ТАСС, 16.02.2023). Причем, следует заметить, что и фамилия руководителя частной военной компании Евгения Пригожина приобретает в настоящее время существенные признаки ключевых слов эпохи, такие как высокая частотность, употребление в сильной позиции без пояснительного слова. *Пригожин сообщил о взятии населенного пункта Парасковиевка российскими силами* (ТАСС, 17.02.2023). Обнаруживается деривационный потенциал названия ЧВК: вагнеровцы, вагнеровские, вагнерианцы. *В Твери похоронили четырех вагнеровцев, погибших в ходе СВО* (Караван Ярмарка, 22.02.2023). *Военкор отметил, что «вагнерианцы» секретов штурмовой тактики не разглашают* (Slovenka, 31.01.2023). Кроме того, обращает на себя внимание модифицированный синонимический ряд понятия: пригожинцы, «Вагнер», «музыканты», «оркестр», «военный оркестр» «оркестранты войны», оркестр "W". *Сербов просят не слушать «Вагнера»* (Коммерсант, 18.01.2023). *Эдуард Басурин: Я не буду официально входить в структуру "музыкантов", а сотрудничать я с ними согласен»* (Коммерсант, 27.02.2023). *Оркестр "W" ждет тебя* (Коммерсант, 20.02.2023).

«**Вкусно – и точка».** Название сети быстрого питания «Вкусно и точка» имеет все основания попасть в перечень ключевых слов текущего периода, так как, несомненно, является символом, маркером происходящих в настоящий момент в экономике процессов. *Точно он. Практический вкус импортозамещения: «Макдональдс» и «Вкусно – и точка»* (Коммерсант, 16.06.2022). *В Минпромторге отметили рост числа посетителей «Вкусно – и точка»* (ТАСС, 04.06.2022). Представляет интерес специфичность процесса «лавинообразного» словообразования, основанного на названии «Вкусно – и точка». *Вкусно и точно* (Коммерсант, 27.06.2022). *В бюро ритуальных услуг не испугались иска от «Вкусно – и точка» за бренд «Грустно – и точка» (*Газета.ру, 12.08.2022).

«Северный поток». Название экспортного газопровода из России в Европу через Балтийское море вошло в информационное поле мировых СМИ еще в апреле 2010 года, когда началось его строительство. Уже тогда оно снискало важный общественно-политический смысл, стало символом на международной арене. После теракта на газопроводе словосочетание приобрело в языке средств массовой информации взрывную частотность. *Песков объяснил постановку в один ряд ЧП на Крымском мосту и «Северных потоках» в разговоре Путина с Шольцем* (Коммерсант, 02.12.2022). *Путин назвал повреждения «Северных потоков» беспрецендентной диверсией и актом международного терроризма* (Коммерсант, 29.09.2022). Обнаружена модификация синонимического ряда: *«Газпром» добрался до «потоков»* (Коммерсант, 01.11.2022)

Спецификой медиасловаря новейшего времени является его пополнение за счет военной лексики, в том числе жаргонной. Причем часть этих слов уже были в перечне ключевых слов текущего момента и, пережив актуализацию, вновь вернулись в линейку слов-символов времени.

Мобилизация. (Частичная мобилизация). **«***Объявленная частичная мобилизация необходима, прежде всего, чтобы закреплять и контролировать территории, находящиеся за линией фронта»* (РИА Новости, 26.09.2022). Это понятие, на наш взгляд, обладает хорошим деривационным ресурсом ключевой лексики, который на данный момент активно реализуется. В медиа уже обнаруживаются неологизмы, появившиеся в результате словотворческого процесса на основе слова «мобилизация». Понятие «мобилизант» (мобилизованный на спецоперацию человек) вошло в медиа из военного арго: *Губернатор, как он сам сообщил в своем Telegram-канале, передал петербургским мобилизантам более тысячи комплектов дополнительного снаряжения* (Коммерсант.ру, 17.10.2022). Сленговое слово *«мобики»*, активно на данный момент использующееся в пользовательском медиаконтенте, до сих пор лингвистически не оформилось и не получило четкого коннотативно-прагматического содержания. В некоторых источниках слово употребляется в положительном ключе: «*Мобики» – это жаргонное, ласково-снисходительное название мобилизованных, уже не вчерашних, а давно гражданских, девять месяцев, зачастую без ротации, тянущих основную тяжесть боевых действий – не считающих себя военными* (Украина.ру, 10.11.2022). Однако в большинстве источников мы встречаем негативную коннотацию неологизма: *««Мобики»<> – лексика особая, и в мирное время звучит странно*» (Российская газета, 17.12.2022). *«Вы не считаете, что мужчин, которые пошли защищать Родину, называть «мобиками» – это крайняя степень неуважения?»* (ФорПост: новости Севастополя, 11.11.2022). В группе неологизмов, связанных с понятием «мобилизация», обнаружено словосочетание «*нормализация мобилизации*», что означает приведение мобилизационных процессов в соответствии с действующими законами: *По завершении мобилизации Маргарита Симоньян поблагодарила всех причастных к ее нормализации* (CT news.ru, 17.10.2022). Медиаокказионализм главного редактора телеканала RT Маргарты Симоньян за счет многочисленного тиражирования получил широкое распространение и стал общеупотребительным [8].

Прилет. Слово «прилет» (попадание артиллерийских снарядов) закрепилось в языке массовых коммуникаций периода спецоперации, придя из жаргонного словаря военных. В медиаязыке на данный момент используется уже без пояснений, в том числе в заголовочных комплексах. *Почти 30 «прилетов» со стороны Украины пришлись на два поселка в Курской области, пострадала система электроснабжения* (Коммерсант.ру, 08.11.2022).

Исходя из представленных выше результатов, необходимо отметить следующее:

1. Рассмотренные выше слова, словосочетания и буквенные символы соответствуют всем признакам ключевых слов текущего момента: являются символами текущего времени; носят концептуальный характер; отражают социально-политическую ситуацию периода, общественные и экономические процессы; являются высокочастотными и активно участвуют в деривационных процессах.
2. Новейший период развития медиалексики характеризуется милитаризаией как активного медиасловаря в целом, так и перечня ключевых слов текущего момента. Словарь пополняется как за счет официальной военной терминосферы, так и за счет сленга военных, военных жаргонизмов. В этом видится специфика словаря медиадискурса эпохи спецоперации.
3. Нельзя приравнивать лексические процессы в русском языке в целом и в медиаязыке. В стадии становления и узуализации активного словаря именно медиаязык является фильтром избыточности нового материала, мерилом стандарта, проверки слов на жизнеспособность [9].
4. Приведенный выше перечень не является исчерпывающим для перечня ключевых слов текущего момента эпохи спецоперации, дальнейшее его расширение и пополнение будет зависеть от общественно-политической ситуации.

В условиях постоянно обновляющегося словаря средств массовой коммуникации проведение срезов наиболее частотной лексики в современной публицистике, изучение процесса становления активного лексического пласта, выявление и фиксация ключевых слов текущего момента имеет несомненную теоретическую и практическую значимость. Это позволяет, прежде всего, проследить изменения в актуальной медиалексике и, соответственно, зарегистрировать смену периодов развития языка средств массовой информации.

Перспективы дальнейшей работы над активным словарем массовой коммуникации имеют четкие очертания. Авторы продолжают отслеживать происходящие изменения и фиксировать их на различных этапах для дальнейшего осмысления и анализа.

Библиографический список

1. Солганик Г.Я. Общая характеристика языка современных СМИ в сопоставлении с языком СМИ предшествующего периода. *Язык массовой и межличностной коммуникации*. Москва, 2007: 15–39.
2. Шмелева Т.В. Кризис как ключевое слово текущего момента. *Политическая лингвистика*. 2009; № 2 (28): 63–67.

3. Сперанская А.Н. «Слово года» и «ключевая ситуация»: о пополнении актуального лексикона. *Коммуникативные исследования.* 2021; Т. 8, № 1: 102–114.
4. Голованова Е.И. О словаре эпохи пандемии. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2020; № 7 (441): 48–55.
5. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства. *Русский язык конца XX века (1985–1995).* Москва, 1996.
6. Сковородников А.П. Ключевые слова. *Эффективное речевое общение (базовые компетенции).* Красноярск, 2014: 214–215.
7. Ильясова С.В. Ключевые слова-маркеры эпохи как объект языковой игры (на материале языка российских СМИ). *Грани познания.* 2014; № 1 (28): 60–62.
8. Серова С.А. Ключевые слова текущего момента как маркеры времени в языке массовой коммуникации новейшего периода. *Медиакультура цифровой эпохи: состояние, проблемы, перспективы.* Тамбов, 2022: 115–132.
9. Серова С.А., Семишова Е.П. Эволюция языка средств массовой информации периода коронавирусной пандемии: неологизмы в медиатексте. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 380–382.

References

1. Solganik G.Ya. Obschaya harakteristika yazyka sovremennyh SMI v sopostavlenii s yazykom SMI predshestvuyuschego perioda. *Yazyk massovoj i mezhlichnostnoj kommunikacii*. Moskva, 2007: 15-39.
2. Shmeleva T.V. Krizis kak klyuchevoe slovo tekuschego momenta. *Politicheskaya lingvistika*. 2009; № 2 (28): 63-67.
3. Speranskaya A.N. «Slovo goda» i «klyuchevaya situaciya»: o popolnenii aktual'nogo leksikona. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2021; T. 8, № 1: 102-114.
4. Golovanova E.I. O slovare `epohi pandemii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 7 (441): 48-55.
5. Zemskaya E.A. Aktivnye processy sovremennogo slovoproizvodstva. *Russkij yazyk konca HH veka (1985-1995).* Moskva, 1996.
6. Skovorodnikov A.P. Klyuchevye slova. *`Effektivnoe rechevoe obschenie (bazovye kompetencii).* Krasnoyarsk, 2014: 214-215.
7. Il'yasova S.V. Klyuchevye slova-markery `epohi kak ob`ekt yazykovoj igry (na materiale yazyka rossijskih SMI). *Grani poznaniya.* 2014; № 1 (28): 60-62.
8. Serova S.A. Klyuchevye slova tekuschego momenta kak markery vremeni v yazyke massovoj kommunikacii novejshego perioda. *Mediakul'tura cifrovoj `epohi: sostoyanie, problemy, perspektivy.* Tambov, 2022: 115-132.
9. Serova S.A., Semishova E.P. `Evolyuciya yazyka sredstv massovoj informacii perioda koronavirusnoj pandemii: neologizmy v mediatekste. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 380-382.

Статья поступила в редакцию 06.03.23

УДК 83'373.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-426-430

Telpov R.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics Russian of Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*
Kang Anqi*, student, Pushkin State Institute of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

HYDRONYMS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES (THE CASE STUDY OF NAMES OF RIVERS IN VORONEZH REGION AND ZHEJIANG PROVINCE). The article discusses names of rivers of Voronezh Region (Russian Federation) and Zhejiang Province (People's Republic of China). Depending on the origin, all names are divided into three main groups. It is also concluded that there are similar and distinctive features in each of the groups observed in Chinese and Russian hydronymy. Signs distinguishing Chinese names from Russian include the following signs characteristic of the names of Zhejiang Province (and absent from the names of rivers represented in the Voronezh Region): 1) possibility of origin from personal names; 2) the long-term form of existence of a toponym in writing; 3) the aesthetics of the image underlying the name of the river; 4) the direction of transonymic connections, according to which the names of settlements are transferred to the names of natural objects. All the differences have developed in the hydronymy of the region of China under consideration due to the longer (compared to Voronezh) residence time in this territory of the population with an identical language and culture.

Key words: **hydronymy, names of rivers, Chinese linguoculture, microtoponymy, Voronezh Prikhoperye**

Р.Е. Тельпов, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru*
Кан Аньци, *студентка, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», г. Москва, E-mail: roman-telpov@yandex.ru*

ГИДРОНИМЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ РЕК ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ И ПРОВИНЦИИ ЧЖЭЦЗЯН)

В статье рассматриваются названия рек Воронежской области (Российская Федерация) и провинции Чжэцзян (Китайская Народная Республика). В зависимости от происхождения все названия распределяются по трем основным группам. Также делается вывод о сходных и различительных чертах в каждой из групп, наблюдаемых в китайской и русской гидронимии. К признакам, отличающим китайские названия от русских, относятся следующие, характерные для наименований провинции Чжэцзян (и отсутствующие в названиях рек, представленных на территории Воронежской области): 1) возможность отыменного способа образования; 2) длительная форма бытования топонима в письменной форме; 3) эстетичность образа, лежащего в основе названия реки; 4) направление трансонимичных связей, в соответствии с которыми названия населенных пунктов переносятся на названия природных объектов. Все вышеотмеченные отличия сложились в гидронимии рассматриваемого нами региона Китайской Народной Республики в связи с более длительным (по сравнению с Воронежской областью) временем проживания на данной территории населения, обладающего идентичным языком и культурой.

Ключевые слова: **гидронимия, названия рек, китайская лингвокультура, микротопонимика, Воронежское Прихоперье**

Целью нашей статьи мы ставим рассмотрение в сопоставительном аспекте принципов образования названий рек на примере гидронимов двух отдельно взятых регионов – Воронежской области и расположенной в Китае провинции Чжэцзян. Достижение поставленной цели предполагается посредством решения следующих задач: 1) изучение основной научной литературы по теме исследования; 2) разработка на базе существующих топонимических классификаций собственной, более универсальной и подходящей для наших целей классификации, основанной на особенностях происхождения гидронимов; 3) распределить названия рек рассматриваемых нами регионов России и Китая по входящим в нашу классификацию категориям; 3) выявить сходные и отличительные черты, наблюдающиеся в выделяемых нами группах гидронимов Китая и России; 4) сделать выводы об основополагающей причине наблюдаемых нами различий среди названий рек России и Китая.

К настоящему времени появилось уже немало работ, в которых детальному описанию подвергалась как топонимика Воронежской области [4–8], так и топонимика Воронежского Прихоперья [9; 10]. Также мы можем констатировать, что в последнее время наблюдается определенный интерес к сопоставительным исследованиям русской и китайской топонимике [11; 12; 13 и др.]. Новизна нашей работы обусловлена ее сопоставительным характером, касающимся одной топонимической группы (названия рек), бытующей на территории двух отдельно взятых регионов России и Китая. Актуальность нашей работы обусловлена развивающимися контактами между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой, которые, на наш взгляд, должны формироваться не только на лингвострановедческом уровне, но и на лингворегионоведческом. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие теории топонимической этимологии и лингвокультурологии. В работе представлен особый взгляд на соотношение народно- и научно-этимологического подхода к анализу микротопонимических явлений, а также на принципы образования топонимов и формирования микротопонимических групп в лингвокультурах, характерных для неродственных языков. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения результатов исследования в различных курсах и спецкурсах по теории топонимики, лингвострановедения. Материалы работы могут быть использованы для создания словарей по топонимике, путеводителей и спра-

вочников достопримечательностей Воронежской области (РФ) и провинции Чжэцзян (КНР).

Среди гидронимов Воронежской области мы будем преимущественно рассматривать названия рек, расположенные на северо-востоке Воронежской области – на территории пяти районов: Борисоглебского, Грибановского, Новохоперского, Поворинского и Терновского. За данной совокупностью территорий закрепилось наименование Воронежское Прихоперье – природно-историческое образование, включающее в себя места, связанные с рекой Хопёр и её притоками, прежде всего, реками Вороной и Савалой (см. подробнее [1]). Воронежское Прихоперье обладает определенным своеобразием и некоторой обособленностью от других районов Воронежской области. На его территории расположены уникальные природные и археологические объекты, здесь развито сельское хозяйство и машиностроительная отрасль. Примеры топонимов данного региона и их объяснения, служащие материалом для нашей статьи, заимствованы нами либо из источников, на которые даются ссылки, либо по материалам собственных исследований, как опубликованных [2], так и неопубликованных.

При изучении китайских наименований мы будем рассматривать провинцию Чжэцзян, расположенную на юго-восточном побережье Китая, к востоку от Восточно-Китайского моря, к югу от провинции Фуцзянь, к западу от провинций Аньхой и Цзянси, к северу от города Шанхай и провинции Цзянсу. Данное территориальное образование также сложилось вокруг реки Чжэцзян (折江 zhé jiāng), получившей свое название из-за зигзагообразной извилистой формы. Бассейн реки Чжэцзян считается одним из мест зарождения древней китайской цивилизации. Провинция сохранила своё значение в качестве «земли рыбы и риса», а также важнейшего производителя шелка в стране. Для нас примечательно, что оба рассматриваемых нами территориальных образования сложились вокруг рек, поэтому их можно рассматривать не только в качестве административных и культурно-исторических территориальных образований, но и как особые гидронимические топосистемы. Примеры названий, а также связанные с ними этимологические версии приводятся нами по материалам источников, прежде всего, справочного характера [3].

Существует немало подробных классификаций топонимических объектов (см., например, созданную на основе топонимов Воронежского Прихоперья классификацию, представленную в работе Межовой Л.А., Саговой З.М., Луговской Л.А. [1]), но для удобства использования в сопоставительном описании все названия топонимических объектов мы распределяем по трем основным группам, имеющим, на наш взгляд, универсальный характер: отыменные (названные по индивидам, благодаря которым гидроним был открыт или получил свою известность); таксонимичные (связанные с сущностными характеристиками гидронимов: цветом воды, характером берегов и т. д.); трансонимичные (связанные с переносом названий с одних топонимов на другие).

Рассмотрим **отыменные названия.** К названиям данного типа среди китайских топонимов, бытующих на территории провинции Чжэцзян, мы можем отнести следующие названия:

– *Цаоэцзян* (曹娥江 cáo é jiāng) – река Цао Э названа в честь девушки Цао Э, отец которой, согласно легенде, пропал во время наводнения; девушка нашла тело своего отца, но потеряла свою жизнь [14];

– *Цыси* (慈溪 cí xī) – гидроним происходит от китайской идиомы 母慈子孝 (mǔ cí zǐ xiào) и связан с легендой о Донг Ане, который жил на берегу реки Цыси со своей матерью и давал ей пить воду из этой реки, когда она заболела; в словосочетании, на основе которого сформировалось название реки, говорится о доброте и любви (慈cí) матери (母mǔ) к своему сыну, о сыновьей (子zǐ) почтительности (孝xiào) [15].

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что среди гидронимов провинции Чжэцзян встречаются названия, образованные в соответствии с отыменным типом.

Для русских названий рек отыменный способ образования нехарактерен. Исключение составляют народно-этимологические версии происхождения некоторых наименований. Например, название древней, пересохшей к настоящему моменту реки *Грибань*, протекавшей по территории Грибановского района Воронежской области, по одной из версий восходит к прозвищу *Грибан* [2, с. 86], бытующему в диалектной среде и мотивированному семантическим диалектизмом *грибы* ‘губы’. В качестве другого примера подобной версии происхождения топонима можно привести народно-этимологический вариант о происхождении названия реки *Хопер*, в соответствии с которым гидроним восходит к имени легендарного старика (*Похор*, *Прохор* или *Хопёр*), жившего на территории Пензенской области и объединившего 12 ключей в одну реку (см. одно из переложений данной легенды [16]). Оба типа номинаций являются, на наш взгляд, возникшими в более позднее время вторичными наименованиями, имеющими либо диалектное [2], либо неславянское происхождение.

Отмеченное нами различие в бытовании отыменных способов образования названий рек, наблюдаемое между китайскими и русскими названиями, обусловлено характерным для китайской лингвокультуры неразличением народно- и научно-этимологических версий происхождения топонима [12].

Рассмотрим далее китайские названия рек, входящие в группу **таксонимичных** наименований. Подобные гидронимы, на наш взгляд, можно распределить по нескольким подгруппам: 1) гидронимы, образованные от названий растений: *Наньсицзян* (楠溪江 nán xī jiāng) – река названа так из-за произрастающих здесь сливовых деревьев [17]; *Тунси* (桐溪tóng xī) – река названа из-за множества деревьев *вутонг* (Firmiana simplex), растущих на его берегах [18]; *Тяоси* (苕溪 tiáo xī) – река названа из-за произрастающих на его берегах тростниках [19]; 2) гидронимы, мотивированные цветовыми обозначениями: *Усицзян* (乌溪江 wū xī jiāng) – река получила своё наименование из-за тёмного цвета воды [20]; 3) названия, образованные от слов, называющих местные ресурсы: *Оуцзян* (瓯江 ōu jiāng) – название реки дано из-за глинистых берегов, глина с которых издавна служила материалом для развитого здесь гончарного производства (瓯ōu – гончарное изделие) [21]; 4) названия, возникшие из-за особенностей облика реки (часто впечатление от облика реки бывает зафиксировано в письменном виде, поскольку китайцы любят делать надписи в виде стихов, наносить их на таблички, которые затем становятся приметой данных мест, а фразы, заимствованные с этих табличек, начинают использоваться в качестве топонимов (см. фотографию в Приложении): *Лиицзян* (灵江 líng jiāng) восходит к фразе 灵溪一跃 (líng xī yī yuè) ‘прыжок реки Лии си’, представленной в тексте Сунь Чора «Фуга для экскурсии на гору Тяньтай», написанном в эпоху правления династии Тан (см. [23]); *Фэйюньцзян* (飞云江fēi yún jiāng) – название реки восходит к фразе из стихотворения Линь Цзинси – поэта эпохи династии Сун飞云渡 (fēi yún dù) и состоит из иероглифов *фэй* (飞 fēi летающий) *юнь* (云 yún облако) и *цзян* (江 jiāng – река) [24]. Название *Аоцзян* (鳌江áo jiāng) включает в себя иероглиф 鳌 áo, обозначающий легендарную большую черепаху или черепаху в море. Когда поднимается прилив, волны в устье реки *Аоцзян* выглядят так, словно Ао несёт на спине гору, поэтому река получила такое наименование [25]; *Чуйюньтунтянь Хэ* (垂云通天河 chuí yún tōng tiān hé) – название содержит много элементов и состоит из иероглифов 垂 chuí ‘свесить (про низкие облака), 云 yún ‘облако’, 通 tōng ‘сноситься’, 天 tiān ‘небо’) – название содержит много элементов и передаёт впечатление от вида на исток реки, берега которого покрыты густыми лесами, сохраняющими большое количество воды, потоки которой сходятся в большой воронкообразной пещере Литиандун и каскадами спускаются по извилистому естественному руслу, образуя огромный резервуар воды внутри пещеры [26].

Если рассматривать гидронимы Воронежской области, то следует отметить, что в них в целом представлены те же самые группы наименований, которые встречаются и среди гидронимов провинции Чжэцзян. Как и в провинции Чжэцзян, гидронимы Воронежской области могут быть образованы от названий растений, произрастающих на берегах рек. К таким наименованиям на территории Воронежского Прихоперья относится гидроним *Терновка*, выступающий в качестве названия реки, протекающей по территории района, центром которого служит населенный пункт с одноименным названием. Среди других рек Воронежской области, названия которых относятся к данному типу, следует назвать реки *Березовка* (Бобровский район) [27, с.42]; *Ольховатка* (Ольховатский район) [4, с. 220]; *Хреновая* (Бобровский район) [там же, с. 338] и др. – характер данной группы един как для китайских, так и для российских топонимов, довольно прозрачен, поэтому не нуждается в каких-либо дополнительных комментариях. В качестве ярчайшего примера гидронима, мотивированного цветовыми обозначениями, которые представлены в Воронежской области, можно отметить название реки *Ворона*, по поводу названия которой наряду с несколькими народно-этимологическими версиями (по одной из них название восходит к девушке, превращенной в ворону злым колдуном [16, с. 210], по другой название сложилось на основе фразы «Вор она!», сказанной солдатом Петру I в ответ на вопрос царя о том, куда исчезли бревна, предназначенные для строительства флота [28]), существует и более правдоподобная, на наш взгляд, версия о мотивированности названия реки «вороньим» ‘тёмным’ цветом воды, который характерен для рек, протекающим среди лиственных лесов. К другим наименованиям рек Воронежского Прихоперья, относящимся к подобному же типу, можно отнести следующие названия: *Сахарница* (Борисоглебский район) – название балки, заполняемой водой, которое, по мнению В.Ф. Филатовой, мотивировано «цветом и качеством воды» [29, с. 56]; *Белка* (Поворинский район) [27, с. 48] – название мотивировано цветом меловых берегов. Среди топонимов, не относящихся к объектам, расположенным на территории северо-востока Воронежской области, к данному типу можно отнести названия рек *Меловатка* (Калачеевский район) [там же], *Меловка* (Нижнедевицкий район) [там же] и т. д. Возможно, к названиям данного типа относится и наименование *Красная*, представленное у одной из рек Грибановского района (данная версия изложена в диссертации Т.В. Толбиной, в которой данное название получает следующее толкование: «Возможно, что название могло быть дано и по красноватому цвету воды от примесей глины и железа. КРСНРЧ. Гриб» [там же, с. 65], но, возможно, название актуализирует значение слова *красный* как ‘красивый, пригожий’, которое относит данный топоним к группе названий, связанных аксиологическим признаком. Данная версия значения интересующего нас топонима представлена в труде В.А. Прохорова: «Здесь, как и во многих других подобных наименованиях, определение «красный» означает «красивый, пригожий»», по речке названо село Краснореченка Грибановского района» [4, с. 141].

Названия, связанные с конфигурациями берегов, также представлены среди гидронимов Воронежской области, в роли которых выступают, как правило, диалектизмы, составляющие местную географическую терминологию. К названиям подобного типа можно отнести название пересохшей реки *Грибань*, мотивированное географическим термином, обозначающим овраг или балку [2]. Стоит отметить, что в названиях такого типа представления о положительных и

отрицательных свойствах рельефа переплетены настолько тесно, что отделить одно от другого не представляется нам возможным. Частотным признаком, по которому даются названия рекам в Воронежской области, на наш взгляд, является характеристика почвы. Чаще всего в названиях рек актуализируются диалектные наименования, характеризующие топкую болотистую почву. Среди названий рек, бытующих на территории Воронежского Прихоперья и образованных по данному типу, можно отнести название *Богана* – речка, впадающая в Ворону и протекающая по территории Борисоглебского района. Название реки связано со славянским географическим термином *багно* ‘низкое топкое место место, вязкое болото’ [27, с. 47]. По Воронежской области протекают и другие реки, именуемые посредством использования данного типа: *Гатка* – река, протекающая по Бутурлиновскому району, название которой образовано от диалектного слога *гать*, имеющего значение ‘заболоченные массивы подпойменной террасы’ [там же]; *Гвоздевка* – река, протекающая по Рамонскому району, название которой образовано от диалектного географического термина *гвазда*, имеющего значение ‘грязь, топкое место’ [там же, с. 48]. Примечательно, что для китайских гидронимов именование с помощью слов, обозначающих негативные характеристики почвы, нехарактерно. Ещё одним признаком, представленным у русских гидронимов, но отсутствующим у китайских, является признак по характеру шума, возникающему при движении воды. К названиям рек данного типа, протекающим по территории Воронежского Прихоперья, можно отнести наименование реки *Бурчалка*, образованное от глагола *бурчать* [6, с. 76].

К названиям рек, относящимся к таксонимичному типу и представленным на территории Воронежского Прихоперья, относится также название *Виница* – река, протекающая по территории Борисоглебского района, являющееся, на наш взгляд, видоизмененным названием *Ивница*, которое фигурирует в качестве названия реки, протекающей по Воронежской и Липецкой областям.

Поскольку мы брали преимущественно славянские гидронимы, обладающие достаточно прозрачной этимологией, то необходимо отметить, что гидронимы неславянского происхождения могут совмещать в себе несколько принципов именования – например, река *Карачан*, название которой восходит к тюркскому выражению, переводимому как ‘чёрная гора’, содержит указание как на цвет, так и на особенности рельефа. Для русских названий рек, на наш взгляд, не характерны указания ни на форму, ни на длину объекта. Названия, указывающие на форму, зачастую характеризуют лишь участок какой-либо реки – в качестве примера гидронима, не связанного с водоёмом, протекающим по территории Воронежского Прихоперья, можно назвать расположенный на территории Острогожского района Воронежской области объект, именуемый *Хрестище* ‘часть реки Потудань, напоминающая по форме крест’ [27, с. 53]. Зачастую в качестве слова, называющего реку по особенностям конфигурации, используются диалектизмы – в качестве названия можно привести название реки *Россошь*, протекающей по южной части Воронежской области и сложившейся на основе диалектного *россоха* или *рассоха* ‘развилка, раздвоение, слияние’ [там же].

К **трансонимичным** наименованиям относятся гидронимы, образуемые через указание на отношение к другому объекту. К одним из подобных гидронимов относятся следующие названия: *Юнцзян* (甬江 yǒng jiāng) – река получила своё название от горы Юн [30]; *Цзяньтанцзян* (钱塘江 qián táng jiāng) – река получила своё название в честь древнего уезда Цяньтан (ныне провинции Ханчжоу) [31]; *Фэнхуацзян* (奉化江 fèng huà jiāng) – река получила своё название по уезду Фэнхуа, по территории которого она протекает [32]; *Юйяо цзян* (余姚江 yú yáo jiāng) – река получила своё название от названия города Юйяо (余姚 yú yáo), в котором она берёт своё начало [33]; *Синьаньцзян* (新安江 xīn ān jiāng) – название реки происходит от названия уезда *Синьань* (新安 xīn ān) [34]; *Фучуньцзян* (富春江 fù chūn jiāng) – река через уезды Тунлу и Фуян в провинции Чжэцзян, а Фуян в древности назывался *Фучунь* (富春fù chūn), поэтому и река получила такое название [35].

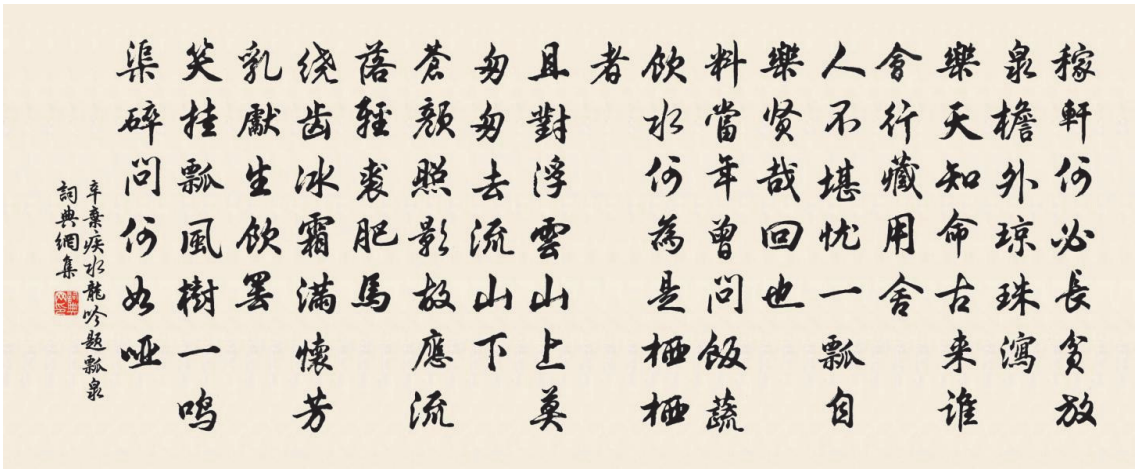
Для славянских названий рек, протекающих по территории Воронежской области, трансонимичный способ образования, на наш взгляд, не характерен. Для русской лингвокультуры характерно первоначальное возникновение названия реки, от которого затем образуется название города. Самым ярким примером именований подобного типа является соотношение *Москва-река – город Москва*.

В заключение мы можем сделать вывод о том, что китайские названия рек обладают рядом различающихся характеристик от русских названий подобного типа, к числу которых мы можем отнести следующие:

– возможность отыменного способа образования;
– длительная форма бытования топонима в письменной форме;
– эстетичность образа, лежащего в основе названия реки;
– направление трансонимичных связей, в соответствии с которыми названия населенных пунктов переносятся на названия природных объектов.

Все вышеотмеченные нами отличия сложились в гидронимии рассматриваемого нами китайского региона в связи с более длительным (по сравнению с Воронежской областью) временем проживания на данной территории населения, обладающего идентичным языком и культурой. С течением времени топонимы подвергаются значительному воздействию, находящему отражение как в характере образа, так и в направлении трансонимичных связей. Полученные результаты демонстрируют, что наблюдаемые нами отличия между китайскими и русскими названиями рек сложились, прежде всего, на основе экстралингвистических факторов. Полученные результаты могут быть использованы в процессе преподавания дисциплин, связанных с лингвокультурологией, диалектологией и историей языка, также полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при создании справочников и путеводителей по рассматриваемым регионам России и Китая. Сходные и отличительные черты, характерные для образования гидронимов, входящих в иные группы (например, озер, прудов, болот и т. д.), нуждаются в дальнейшем рассмотрении, а потому относятся к перспективам исследования.

Приложение



Надпись в городе Шанграо провинции Цзянси, содержащая стихотворение китайского поэта Синь Цицзи, написанное в 1186 г. Стихотворение называется 题瓢泉 tí piáo quán ‘Надпись (tí) для источника(quán) Пяо (piáo)’. Стихотворение было написано Синь Цицзи, когда он жил у источника Пяо. Поскольку форма источника похожа на пиалу из тыквы, поэт дал источнику название 瓢 piáo (пиала из тыквы). Благодаря этому стихотворению источник получил своё название (фотография заимствована с открытого ресурса [22].

Библиографический список

1. Межова Л.А., Сагова З.М., Луговская Л.А. Топонимика Прихоперья и их роль в географических исследованиях. *Историческая география России: ретроспектива и современность комплексных региональных исследований (100-летие завершения издания томов серии «Россия. Полное географическое описание нашего Отечества»):* материалы V Международной конференции по исторической географии. Санкт-Петербург, 2015.
2. Тельпов Р.Е. О происхождении названия «Грибановка». *Педагогическое регионоведение*. Борисоглебск: Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, 2022; № 1 (18).
3. 张伟 *浙江的来历是什么*，2017 年。Available at: https://wenda.so.com/q/1362502523068749
4. Прохоров В.А. *Вся воронежская земля. Краткий историко-топонимический словарь*. Воронеж: Центрально-черноземное книжное издательство, 1973.
5. Загоровский В.П. *Историческая топонимика Воронежского края*. Воронеж: Издательство ВГУ, 1973.

6. Ковалев Г.Ф. *Микротопонимия Воронежской области: словарь*. Воронеж: Артефакт, 2007.
7. Мильков Ф.Н. *Ландшафтные особенности Подворонежья и их отражение в названиях урочищ и населенных пунктов*. Подворонежье. Воронеж, 1973.
8. Мильков Ф.Н. *Природа Донского Белогорья в названиях населенных пунктов и урочищ*. Воронеж, 1973.
9. Волченков В.В. *Микротопонимика Хоперского государственного природного заповедника*. Воронеж, 2014.
10. Марченко Н.Ф. *Список топонимов на территории Хопёрского государственного природного заповедника*. Воронеж: Издательство ВГУ, 2001.
11. Лю Л. Способы и мотивы наименования географических объектов в китайском и русском языках. *Litera*. 2021; № 5; 97–105.
12. Кан А., Тельпов Р.Е. Сопоставительный анализ принципов образования топонимов и объяснения их названий, характерных для русской и китайской лингвокультур (на примере топонимов Воронежской области и провинции Шэньси). *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92).
13. Ши Ц. *Сопоставительный анализ топонимов Китая и России (на примере наименования улиц)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2021
14. *东汉孝女曹娥救父的故事*, 2019 年。Available at: http://www.fengsuwang.com/minjian/caoejiufu.asp
15. *中华慈孝节组委会*, *孝子董黯的故事*, 2009年。Available at: http://www.chinakongmiao.org.cn/templates/T_CatalogList/index.aspx?contentid=4005&nodeid=6&page=ContentPage
16. Филатова Е.Ф. Легенды Воронежского Прихопёрья. *Педагогическое регионоведение*. Борисоглебск: Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, 2023; № 1 (19).
17. *阿沾爱旅游*, *楠溪江为什么叫楠溪江*, 2021 年。Available at: https://www.so.com/link?m=bgNJD7RGohJNfB0Bc8qtkIf5%2BITiBq19fAmjH6Rqzz60Yxx8Fg8%2BCJyrURGl%2BbDinT%2BcvoexJwknZojMoqeMlSTcz%2Fz793WsnPAtg1VXrIZ%2FUuoEYR5ffA%2F5bQ2saRiDrJDRwHV0stJA%2FggQa1eO9h%2F5TaWgU0Er%2Bpj1ETsR0jcxk18aHsRsmjR%2BoRaKboc%2BflASoHTbE0jsiG8n6aWdWua09rQ8%3D
18. *360 百科*, *桐溪*, 2023 年。Available at: https://baike.so.com/doc/6086077-24822546.html
19. *汉典*, *苕溪*, 2023 年。Available at: https://www.zdic.net/hans/%E8%8B%95%E6%BA%AA
20. *《衢州市地名志》*, *浙江省衢州市地名委员会办公室编*, 1988 年12 月出版, 第 762 页。
21. *芝士回答*, *瓯江名字由来*, 2021 年。衢州市地名志》, 浙江省衢州市地名委员会办公室编, 1988 年。Available at: https://wenda.so.com/q/1638468450214745?src=140&q=%E7%93%AF%E6%B1%9F%E5%90%8D%E7%A7%B0%E7%94%B1%E6%9D%A5
22. *辛弃疾*, *水龙吟（题瓢泉）*, 2023 年。衢州市地名志》, 浙江省衢州市地名委员会办公室编, 1988 年。 Available at: https://c.cidianwang.com/file/shici/5/ab230211115.jpg
23. *360 百科*, *灵江*, 2023 年。Available at: https://baike.so.com/doc/6100241-6313351.html
24. *瑞安飞云江的名称由来及历史*, 2014 年。 Available at: https://wenda.so.com/q/1391518063062481?src=140&q=%E9%A3%9E%E4%BA%91%E6%B1%9F%E5%90%8D%E7%A7%B0%E7%94%B1%E6%9D%A5
25. *鳌江的地名是怎么来的*, 2013 年。 Available at: https://wenda.so.com/q/1378228969066483?src=170&q=%E9%B3%8C%E6%B1%9F%E5%90%8D%E7%A7%B0%E7%94%B1%E6%9D%A5
26. *吴江方志*, *垂云通天河*, 2020 年。Available at: https://www.so.com/link?m=bkgMRU61EvcwLdkH2W5Vx8iAmiwSd22ZeY6ZeWO%2B6jp4fHYOOHEqr62CjmKv%2F3FoyIKWhgRJsMgJZdORkoSLI2%2F6UwAiPX3h1zlvL7Tyx7IFbzxHxscVZ4GghJqVF7Oy91%2BNs5tsD4xRQdsRzyRka4fR%2FdKMV%2B0TeboJwuS0a%2FRr%2BjEJqqd9EWVigf8W%2F2s8zg%2BwF1HIq5ckBXFDk2%2FvrG%2F746OyC%2F59Yw5%2FqXaHizHF7Umt2Zgjw2R6Uw7ziQ2ev1ejzXA%3D%3D
27. Толбина Т.В. *Микротопонимия Воронежской области: особенности номинации*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2003.
28. Шарапов В.А. Древняя легенда о реке Вороне. *Педагогическое регионоведение*. Борисоглебск: Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, 2020; № 1 (17).
29. Филатова В.Ф. Третьяково-Никольское-Третьяки: из истории названия и топонимика. *Педагогическое регионоведение*. Борисоглебск: Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, 2018; № 2 (14).
30. *天奇生活*, *宁波简称甬的由来 宁波为什么简成勇*, 2020 年。 Available at: https://www.so.com/link?m=b8l0uCrcZzpCs3EaGieArT9Ulcg6bvGkBYbiZ0AXa%2Fm9BQ2nFiz26oDNWciP4PSjP8WGRAwlfcemrAH4a6vWeOuJRW%2F5Zmo9%2F1gwRVDDyOz%2FnAWX9g%2Fzpv0OkVHFtR66zO31C%2FbTMemWPaDioaNuQcoBQoOBugwu7Fn5LheKVsJGhsW4n2fzZJtHRZk8XwEJvIeCR6bcnfBK3nHEH
31. *汉典*, *钱塘江*, 2023 年。Available at: https://www.zdic.net/hans/%E9%92%B1%E5%A1%98%E6%B1%9F
32. *360 百科*, *泰化江*, 2023 年。Available at: https://baike.so.com/doc/6207165-6420432.html
33. *360 百科*, *余姚江*, 2023 年。Available at: https://baike.so.com/doc/7021102-7244005.html
34. *徽州古城*, *新安江 鲜为人知的前世今生*, 2018 年。 Available at: https://www.so.com/link?m=ba%2FmJ8ASBVSFbGzG6AcDmkIOc5KtsfiNU2RxAoiZSgvi99nl8aaKLAGZVBdolyljP4zMHMI8sldIZSsyJKyeWpcwGZMx%2BsrwqZ1WYtopMrtpk8FK2aHv2qAZenYRHJwcKrGz%2FKu7c2bHTsLusB6%2F1XUZ6czi%2BDK7g5Dr9W88EYXs1TsrMtTdeyCYeUSxBZ8SecDEUwhoYe32X9e5h
35. *广西师范大学出版社*, *富春江的由来是什么*, 2019 年。Available at: https://www.so.com/link?m=bcq%2BRn8orgYGdrMOvymTv%2Fgv5v1jT2oAuzIfOQAFlieK1i37khW%2F4EiM8Up%2B4iCpjZCMKTXHCwteTy%2B8vkKx88HMxtYQoWAjpsqcAQRC0x5rmo6g7FfN56oydC3XHuu9Ar0MffCJuY%2BoBo2X8z9VIeuI2SRCNxLJ2K%2FkwwGVXuHZhN4eiW%2F%2Fj5dqOphVi43wQdqz%2B%2Bl7gpbpuJcWtNUVGJtBG5kpxOuFw92Uz1hfxMeQB5Z4qPfWlf6FljeiF8XQ

References

1. Mezhova L.A., Sagova Z.M., Lugovskaya L.A. Toponimika Prihoper'ya i ih rol' v geograficheskih issledovaniyah. *Istoricheskaya geografiya Rossii: retrospektiva i sovremennost' kompleksnyh regional'nyh issledovanij (100-letie zaversheniya izdaniya tomov serii «Rossiya. Polnoe geograficheskoe opisanie nashego Otechestva"):* materialy V Mezhdunarodnoj konferencii po istoricheskoj geografii. Sankt-Peterburg, 2015.
2. Tel'pov R.E. O proishozhdenii nazvaniya «Gribanovka». *Pedagogicheskoe regionovedenie*. Borisoglebsk: Borisoglebskij filial Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2022; № 1 (18).
3. 张伟 *浙江的来历是什么*, 2017 年。Available at: https://wenda.so.com/q/1362502523068749
4. Prohorov V.A. *Vsya voronezhskaya zemlya. Kratkij istoriko-toponimicheskij slovar'*. Voronezh: Central'no-chernozemnoe knizhnoe izdatel'stvo, 1973.
5. Zagorovskij V.P. *Istoricheskaya toponimika Voronezhskogo kraya*. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1973.
6. Kovalev G.F. *Mikrotoponimiya Voronezhskoj oblasti: slovar'*. Voronezh: Artefakt, 2007.
7. Mil'kov F.N. *Landshaftnye osobennosti Podvoronezh'ya i ih otrazhenie v nazvaniyah urochisch i naselennyh punktov*. Podvoronezh'e. Voronezh, 1973.
8. Mil'kov F.N. *Priroda Donskogo Belogor'ya v nazvaniyah naselennyh punktov i urochisch*. Voronezh, 1973.
9. Volchenkov V.V. *Mikrotoponimika Hoperskogo gosudarstvennogo prirodnogo zapovednika*. Voronezh, 2014.
10. Marchenko N.F. *Spisok toponimov na territorii Hoperskogo gosudarstvennogo prirodnogo zapovednika*. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 2001.
11. Lyu L. Sposoby i motivy naimenovaniya geograficheskih ob`ektov v kitajskom i russkom yazykah. *Litera*. 2021; № 5; 97-105.
12. Kan A., Tel'pov R.E. Sopostavitel'nyj analiz principov obrazovaniya toponimov i ob`yasneniya ih nazvanij, harakternyh dlya russkoj i kitajskoj lingvokul'tur (na primere toponimov Voronezhskoj oblasti i provincii Sh`en'si). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92).
13. Shi C. *Sopostavitel'nyj analiz toponimov Kitaya i Rossii (na primere naimenovaniya ulic)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021
14. *东汉孝女曹娥救父的故事*, 2019 年。Available at: http://www.fengsuwang.com/minjian/caoejiufu.asp
15. *中华慈孝节组委会*, *孝子董黯的故事*, 2009年。 Available at: http://www.chinakongmiao.org.cn/templates/T_CatalogList/index.aspx?contentid=4005&nodeid=6&page=ContentPage
16. Filatova E.F. Legendy Voronezhskogo Prihoper'ya. *Pedagogicheskoe regionovedenie*. Borisoglebsk: Borisoglebskij filial Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2023; № 1 (19).
17. *阿沾爱旅游*, *楠溪江为什么叫楠溪江*, 2021 年。 Available at: https://www.so.com/link?m=bgNJD7RGohJNfB0Bc8qtkIf5%2BITiBq19fAmjH6Rqzz60Yxx8Fg8%2BCJyrURGl%2BbDinT%2BcvoexJwknZojMoqeMlSTcz%2Fz793WsnPAtg1VXrIZ%2FUuoEYR5ffA%2F5bQ2saRiDrJDRwHV0stJA%2FggQa1eO9h%2F5TaWgU0Er%2Bpj1ETsR0jcxk18aHsRsmjR%2BoRaKboc%2BflASoHTbE0jsiG8n6aWdWua09rQ8%3D
18. *360 百科*, *桐溪*, 2023 年。Available at: https://baike.so.com/doc/6086077-24822546.html
19. *汉典*, *苕溪*, 2023 年。 Available at: https://www.zdic.net/hans/%E8%8B%95%E6%BA%AA
20. *《衢州市地名志》*, *浙江省衢州市地名委员会办公室编*, 1988 年12 月出版, 第 762 页。
21. *芝士回答*, *瓯江名字由来*, 2021 年。衢州市地名志》, 浙江省衢州市地名委员会办公室编, 1988 年。Available at: https://wenda.so.com/q/1638468450214745?src=140&q=%E7%93%AF%E6%B1%9F%E5%90%8D%E7%A7%B0%E7%94%B1%E6%9D%A5
22. *辛弃疾*, *水龙吟（题瓢泉）*, 2023 年。衢州市地名志》, 浙江省衢州市地名委员会办公室编, 1988 年。 Available at: https://c.cidianwang.com/file/shici/5/ab230211115.jpg
23. *360 百科*, *灵江*, 2023 年。Available at: https://baike.so.com/doc/6100241-6313351.html
24. *瑞安飞云江的名称由来及历史*, 2014 年。 Available at: https://wenda.so.com/q/1391518063062481?src=140&q=%E9%A3%9E%E4%BA%91%E6%B1%9F%E5%90%8D%E7%A7%B0%E7%94%B1%E6%9D%A5
25. *鳌江的地名是怎么来的*, 2013 年。 Available at: https://wenda.so.com/q/1378228969066483?src=170&q=%E9%B3%8C%E6%B1%9F%E5%90%8D%E7%A7%B0%E7%94%B1%E6%9D%A5
26. *吴江方志*, *垂云通天河*, 2020 年。Available at: https://www.so.com/link?m=bkgMRU61EvcwLdkH2W5Vx8iAmiwSd22ZeY6ZeWO%2B6jp4fHYOOHEqr62CjmKv%2F3FoyIKWhgRJsMgJZdORkoSLI2%2F6UwAiPX3h1zlvL7Tyx7IFbzxHxscVZ4GghJqVF7Oy91%2BNs5tsD4xRQdsRzyRka4fR%2FdKMV%2B0TeboJwuS0a%2FRr%2BjEJqqd9EWVigf8W%2F2s8zg%2BwF1HIq5ckBXFDk2%2FvrG%2F746OyC%2F59Yw5%2FqXaHizHF7Umt2Zgjw2R6Uw7ziQ2ev1ejzXA%3D%3D

27. Tolbina T.V. *Mikrotoponimiya Voronezhskoj oblasti: osobennosti nominacii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2003.
28. Sharapov V.A. Drevnyaya legenda o reke Vorone. *Pedagogicheskoe regionovedenie*. Borisoglebsk: Borisoglebskij filial Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2020; № 1 (17).
29. Filatova V.F. Tret'yakovo-Nikol'skoe-Tret'yaki: iz istorii nazvaniya i toponimika. *Pedagogicheskoe regionovedenie*. Borisoglebsk: Borisoglebskij filial Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018; № 2 (14).
30. A *天奇生活，宁波简称甬的由来 宁波为什么简成勇*，2020 年。vailable at: https://www.so.com/link?m=b8l0uCrcZzpCs3EaGieArT9Ulcg6bvGkBYbiZ0AXa%2Fm9BQ2nFiz26oDNWciP4PSjP8WGRAwIfcemrAH4a6vWeOuJRW%2F5Zmo9%2F1gwRVDDyOz%2FnAWX9g%2Fzpv0OkVHFtR66zO31C%2FbTMemWPaDioaNuQcoBQoOBugwu7Fn5LheKVsJGhsW4n2fzZJtHRZk8XwEJvIeCR6bcnfBK3nHEH
31. *汉典，钱塘江*，2023 年。Available at: https://www.zdic.net/hans/%E9%92%B1%E5%A1%98%E6%B1%9F
32. *360 百科，奉化江*，2023 年。Available at: https://baike.so.com/doc/6207165-6420432.html
33. *360 百科，余姚江*，2023 年。Available at: https://baike.so.com/doc/7021102-7244005.html
34. *徽州古城，新安江 鲜为人知的前世今生*，2018 年。Available at: https://www.so.com/link?m=ba%2FmJ8ASBVSFbGzG6AcDmkIOc5KtsfiNU2RxAoiZSgvi99nI8aaKLAGZVBdolyljP4zMHMI8sldIZSsyJKyeWpcwGZMx%2BsrwqZ1WYtopMrtpk8FK2aHv2qAZenYRHJwcKrGz%2FKu7c2bHTsLusB6%2F1XUZ6czi%2BDK7g5Dr9W88EYXs1TsrMtTdeyCYeUSxBZ8SecDEUwhoYe32X9e5h
35. *广西师范大学出版社，富春江的由来是什么*，2019 年。 Available at: https://www.so.com/link?m=bcq%2BRn8orgYGdrMOvymTv%2Fgv5v1jT2oAuzlfOQAFlieK1i37khW%2F4EiM8Up%2B4iCpjZCMKTXHCwteTy%2B8vkKx88HMxtYQoWAjpsqcAQRC0x5rmo6g7FfN56oydC3XHuu9Ar0MffCJuY%2BoBo2X8z9VIeul2SRCNxLJ2K%2FkwwGVXuHZhN4eiW%2F%2Fj5dqOphVi43wQdqz%2B%2Bl7gpbpuJcWtNUVGJtBG5kpxOuFw92Uz1hfxMeQB5Z4qPfWlf6FIjeiF8XQ

Статья поступила в редакцию 10.03.23

УДК 81-42 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-430-434

***Shalamova O.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: pipika@bk.ru*
***Dorozhkin I.A.**, BA student, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: pipika@bk.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE CONTEXT OF MODERN DIPLOMATIC RHETORIC. The article is dedicated to the analysis of Russian and Chinese phraseological expressions used in the sphere of diplomatic relations in order to identify difficulties in their translation due to the origin, pragmatic task, specifics of the use, emotional colouring, combinability of phraseological expressions. The comparative analysis of public speeches of Russian and Chinese politicians and diplomats containing phraseological units of various categories, including using a special classification of phraseological units and methods of their translation, is carried out. It is determined that the translation of Chinese phraseological units by the method of functional replacement is complicated by the ability of lexical units of the Chinese language to make part-of-speech transitions and shows high sensitivity to changes in the imaginative basis and emotional coloration.

Key words: **diplomacy, rhetoric, chengyu, discourse, phraseologism, translation**

***О.О. Шаламова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: pipika@bk.ru*
***И.А. Дорожкин**, бакалавр, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: pipika@bk.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КОНТЕКСТЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ

Статья посвящена анализу фразеологизмов русского и китайского языков, используемых в сфере дипломатических отношений, с целью выявления трудностей при их переводе, обусловленных происхождением, прагматической задачей, особенностями употребления, эмоциональной окраской, сочетаемостью фразеологизмов. Проведен сравнительный анализ публичных выступлений российских и китайских политиков и дипломатов, содержащих фразеологизмы различных разрядов, в том числе с использованием специальной классификации фразеологизмов и приемов их перевода. Определено, что перевод фразеологизмов китайского языка методом подбора функциональной замены осложнен способностью лексических единиц китайского языка к частеречным переходам и показывает высокую чувствительность к изменениям образной базы и эмоциональной окраски.

Ключевые слова: **дипломатия, риторика, чэнъюй, дискурс, фразеологизм, перевод**

Дипломатия – форма официального представления страны в другой стране или международной организации и деятельность по осуществлению внешней политики государства. Риторика используется в качестве инструмента для выполнения таких функции дипломатии, как представительство, проведение переговоров, разрешение конфликтов и др. Отличительной чертой риторических ситуаций в сфере дипломатических отношений является то, что дипломат ответственен за формирование и поддержание имиджа страны, необходимого для обеспечения доверия, авторитета и уважения [1].

В дипломатической практике имидж дипломата как представителя своей страны формируется не только м учетом особенностей его индивидуальной речи, но и на основании особых наборов правил: протокола, церемониала и этикета. Такие правила освобождают руководство страны от подробного инструктажа каждой дипломатической миссии и создаются вследствие синтеза совокупностей идеальных моделей поведения и речевой стратегии на международных переговорах. В основе таких моделей лежит анализ индивидуальной речи дипломатов [2].

На основании особенностей индивидуальной речи дипломата, исторического периода и формальных правил складывается уникальная узнаваемая дипломатическая традиция, стиль ведения дипломатической деятельности той или иной страны.

Актуальность работы объясняется тем, что одной из особенностей риторики китайской дипломатической традиции является частое использование фразеологизмов в речи не только на китайском языке, но и на других языках в формах, предназначенных для иностранной аудитории, например, на английском. Китайские медиа, в текстах которых содержатся переведенные разными способами фразеологизмы, являются формой межкультурной и международной коммуникации, в которой Китай коммуницирует с глобальным англоязычным сообществом. Использование современных интернет-медиа, социальных сетей типа Твиттер дипломатами и дипломатическими службами стран являет собой одну из особенностей ведения дипломатической практики на современном этапе истории.

Добавляет актуальности работе и то, что роль фразеологизмов заметно выросла в современной русской речи, что в полной мере относится и к фразеологии политического дискурса [3]. Фразеологизмы часто используются как инструмент политической риторики российскими политиками и дипломатами как в устных, так и в письменных текстах. На современном этапе прослеживается тенденция к расширению сферы функционирования идиом. Политики, в частности В. Путин, прибегают к использованию как узуальных, зафиксированных фразеологическими словарями фразеологизмов, например, *наступать на одни и те же грабли*, так и паремий, например, *доверяй, но проверяй*, прецедентных фраз или реплик, известных по другим источникам, например, *умом Россию не понять*, и фразеологизированных оборотов, еще недостаточно освоенных фразеологической системой русского языка, например, *крыша съедет*. Часто встречается такое явление, как введение новых фразеологизмов самими политиками. Такие крылатые выражения подхватывают общественность и масс-медиа. Лингвисты считают, что активное употребление фразеологизмов в политическом дискурсе связано с общей демократизацией жизни в обществе и, соответственно, с более свободным отношением участников коммуникации к выбору языковых средств для выражения своих мыслей, с относительным отсутствием политической цензуры и повышенной экспрессивностью современной публичной речи, с поиском новых методов достижения желаемого эффекта и привлечения внимания адресата к тем или иным явлениям [4]. Внимание общественности приковывает и вопрос о происхождении того или иного фразеологизма в речи российского политика, потому что выбор источника может отражать индивидуальные черты политика или дипломата. Примером вызвавшего любопытство у российской общественности введенного политиком фразеологизма может служить использованная Владимиром Путиным в феврале 2022 года паремия *нравится, не нравится – терпи, моя*

красавица, которую многие СМИ использовали в заголовках своих статей. Российские политики и дипломаты также прибегают к использованию спонтанной, неподготовленной речи, которая наиболее обогащена фразеологическими единицами [5]. Для такой речи присуще большее количество фразеологических единиц, как классических, так и современных, модифицированных, просторечных и других. Во время поездки по Белгородской области в июле 2017 года Владимир Путин использовал такие фразеологизмы, как *лепить горбатого*, *пересчитать по пальцам*, *послать по известному адресу*.

Цель, которую ставят авторы в данной работе, состоит в том, чтобы выявить трудности при переводе фразеологизмов русского и китайского языков, используемых в области дипломатии. Достижению цели способствует выполнение соответствующей задачи – проведение сравнительного анализа публичных выступлений российских и китайских политиков и дипломатов, содержащих фразеологизмы различных разрядов.

Афоризмы, которые использовались политиками во второй половине двадцатого века, выступающими на русском языке, не уступали современным по эмоциональной окрашенности и эффективности в качестве инструмента международной риторики. И хотя несколько десятилетий назад в России было меньше публичных выступлений и политиков, средства трансляции, сохранения и воспроизведения информации были менее развиты, чем сейчас, менее открытым был стиль ведения дипломатической деятельности, история знает множество примеров эффективного применения фразеологии политиками российского прошлого. Применение фразеологизмов зависит от характера самого сообщения и задачи, которую оно должно выполнять. В сообщениях, не предназначенных для публикации, например, для дипломатической переписки, чаще встречаются фразеологизмы с нейтральной эмоциональной окраской и редко – фразеологизмы, относящиеся к разговорному стилю. Например, в письме министру иностранных дел Японии Ёсукэ Мацуока в связи с подписанием Пакта о нейтралитете между СССР и Японией Вячеслав Молотов использовал фразеологизмы: *дух примирения*, *поддержание отношений*, *сердечные отношения*, *в этом же духе*, *принять к сведению*. Во время визита Рональда Рейгана в Москву весной 1988 года в беседе с президентом США Михаил Горбачев применил фразеологизм *лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать* в контексте того, что Рейган на протяжении своих президентских сроков неоднократно упоминал СССР в своих публичных выступлениях, в том числе он называл СССР «империей зла». Во время этого визита фразеологизмы использовал и Рейган. В частности, из слов Рейгана в американский политический лексикон вошел пришедший из русского языка фразеологизм *trustbutverify* ‘доверяй, но проверяй’, который Рейган использовал в своих речах. Выучить русский фразеологизм президенту посоветовала историк Сюзанна Масси, сказав: «Русские любят использовать пословицы и поговорки, Вам стоит знать несколько» [6]. Можно сделать вывод, что использование фразеологизмов являлось отличительной чертой образа российской культуры в представлении иностранной публики и людей, приближенных к администрации президента США Рональда Рейгана. Впоследствии данный фразеологизм неоднократно использовался американскими политиками: Джоном Керри (President Reagan ’soldadageabout “trust but verify” …is in need of a nupdate. And we have committed here to a standard that says “verify and verify”), Майклом Помпео (In dealing with China, The United States must instead “distrust and verify”).

Стоит отметить, что характерной чертой дипломатической риторики советских и китайских лидеров являлось новаторство, проявляющееся во введении новых фразеологизмов в язык. Самыми известными примерами являются фразеологизмы, получившие известность из выступлений Никиты Хрущева: *история на нашей стороне*, *мы вас закопаем*, *показать кузькину мать*, *вогнать в землю*, *укнуть недобитых*, *так укнем, что больше не будешь укать*, *осел хвостом писал*. Михаил Горбачев: *толкнуть в чеченское болото* (комментарий агентству Интерфакс, 27 июня 2005), *кто сегодня танцует под американский джаз, завтра будет сожалеть* (Всемирный газетный конгресс в Москве, 7 июня 2006). Ден Сяопин: *不管黑猫白猫, 捉到老鼠就是好猫* ‘Неважно, кошка белая или черная; если она может поймать мышь, то это хорошая кошка’, *一部分先富起来* ‘Кому-то предстоит разбогатеть в первую очередь, опередив других’, *一国两制* ‘Одна страна, две системы’. Мао Цзэдун: *一切反动派都是纸老虎* ‘Все реакционеры – иллюзия опасности’, *枪杆子里面出政权* ‘Власть исходит из дула винтовки’.

Также стоит отметить, что современные спичрайтеры намеренно используют фразеологизмы для придания эмоциональной окраски речи оратора и с целью установить контакт между говорящим и «народом» [7].

Говоря о Китае, следует отметить, что ранее деятельность Министерства иностранных дел КНР для китайского общества была окутана тайной, дипломатическая риторика производила впечатление несколько однообразной, стереотипной и устаревшей, что вело к недопониманию внешней политики Китая и даже недовольству ею по вопросам, затрагивающим национальные чувства. Однако в последние годы Министерство иностранных дел провело большое количество мероприятий в сфере общественной дипломатии и даже создало специальный Отдел общественной дипломатии. На современном же этапе дипломатическая риторика Китая идет в ногу со временем, она характеризуется широким применением лексических и синтаксических средств, демонстрируя открытость общественности и вполне современный имидж. Особенностью китайского политического дискурса является частое использование фразеологических единиц. На современную дипломатическую риторику повлияли три фактора: демократизация речи (заимствование единиц, в том числе фразеологических, из повседневной речи), характер внешней политики (концепция мирной дипломатии, принцип независимости и соответствующие им требования ясности, четкости, строгости, краткости), национальный дух (образ мышления, национальный менталитет, эстетические предпочтения) [8].

Один из приемов применения фразеологизмов, к которому прибегают политики и дипломаты, – это включение в речь фразеологизма другой страны, как правило, страны, с которой ведется диалог или в которую политик или дипломат приезжает с визитом. Помимо известного примера использования русского фразеологизма Рональдом Рейганом, известны и другие случаи. Михаил Горбачев во время того же визита Рональда Рейгана в Москву использовал американский фразеологизм *награда за доброе дело – в самом его свершении*, оригинальные слова *the reward of a thing well done, is to have done it* принадлежат американскому философу Ральфу Уолдо Эмерсону [9]. 14 мая 2017 года во время встречи Владимира Путина с Си Цзиньпином председатель КНР сказал: «Русская пословица гласит: *одна ласточка весны не делает*. У нас говорят: *одно дерево – еще не лес*» [10]. В марте 2013 года, выступая в МГИМО, Си Цзиньпин упомянул русскую пословицу *большому кораблю – большое плавание*, отметив, что в одном из древних китайских стихотворений есть строки со схожим смыслом. Иногда попытки использовать фразеологизм другой страны приводит к неловким ситуациям. Например, советник президента США Иванка Трамп в контексте поездки президента США Дональда Трампа в Сингапур для встречи с Ким Чен Ыном в июне 2018 года в сообщении в социальной сети Твиттер использовала фразеологизм *those who say it cannot be done, should not inter ruptt hose doingit* ‘Те, кто говорят, что что-то невозможно сделать, не должны мешать тем, кто делает это что-то’, назвав его китайской пословицей. Тем самым она спровоцировала споры в китайских социальных сетях. На самом деле данный фразеологизм не является китайским, а его происхождение доподлинно неизвестно.

Корректное использование в речи фразеологизма другой страны – творческий риторический прием. С его помощью можно подчеркнуть дружественные намерения, выразить почтение культуре и истории страны, поддержать атмосферу взаимопонимания при переговорах, показать расположенность к диалогу.

Существование современных средств связи и технологий, позволяющих зафиксировать, воспроизвести, распространить медиаматериалы, способствует расширению сферы функционирования фразеологизмов в речи политиков и позволяет отследить использование фразеологизма тем или иным лицом, установить факт его употребления. В контексте преобразующей силы, которую применяет технический прогресс в отношении политической и дипломатической риторики, большую негативную роль играют ошибки, допускаемые политиками при употреблении фразеологизмов. То, чем обусловлено это явление, можно описать фразеологизмом, попавшим в русский язык в XXI веке: *все, что попало в Интернет, остается там навсегда*. Русскоязычные политики в публичной речи иногда допускают ошибки, связанные или с усвоением формы фразеологизмов, или с усвоением значения, смыслового содержания фразеологизма. Ошибки при употреблении фразеологизмов могут как просто нарушить восприятие речи, так и придать речи комизм, сделать высказывание абсурдным. Притом речевые ошибки, связанные с употреблением фразеологизмов, совершают даже на самых высоких уровнях власти. Например, на пресс-конференции в декабре 2018 года Владимир Путин, отвечая на вопрос журналиста, ошибся в употреблении прецедентного выражения *сила в правде*, сказав: «Правда не в силе», и замешкался перед тем, как исправиться. Данный афоризм является цитатой из художественного фильма «Брат-2» Алексея Балабанова. Подобные ошибки, хотя редко встречаются в речи подготовленных людей, могут представлять опасность при формировании положительного имиджа политика или дипломата. В целом для традиционного использования фразеологизмов в речи российских политиков на современном этапе имеется широкая сфера функционирования, фразеологическое новаторство.

Теоретическая значимость исследования, описанного в статье, содержится в использовании классификации фразеологизмов и приемов их перевода, предложенной Владимиром Щичко (2019).

Одной из самых сложных задач для специалиста является перевод ситуативных речевых оборотов-окказионализмов, когда традиционное выражение несколько видоизменяется под ситуацию. В таких случаях перевод фразеологизмов становится особенно ответственной задачей, которая представляет целый ряд трудностей даже для переводчика, хорошо осведомленного о культурных различиях, проявляющихся в исходном языке и языке перевода. Основной проблемой является выявление фразеологических единиц и различение идиоматических единиц от языковых единиц, не являющихся ими. Особую трудность для перевода представляют аллюзии, которые являются отсылками в виде прямого или опосредованного упоминания к месту, событию, литературному произведению, фильму и т. д. Выявив фразеологизм, переводчику нужно определить наиболее приемлемый прием перевода. Часто при переводе невозможно подобрать фразеологизм-эквивалент. Каждый язык обладает индивидуальными языковыми средствами для выражения понятий, поэтому в двух языках одно и то же понятие может выражаться неодинаковыми способами. Это не означает, что при отсутствии фразеологизма-эквивалента перевод неосуществим или не должен осуществляться. Первостепенная задача переводчика – передать фразеологизм таким образом, чтобы его смысл не был потерян. Исходя из вышесказанного,

практическая значимость исследования заключается в приобретении опыта выявления и определения фразеологизмов в китайском языке, в частности в публичных выступлениях китайских политиков и дипломатов.

Ошибки могут быть допущены и при выявлении фразеологизма, и при его истолковании, и при выборе стратегии перевода.

Так, во время перевода интервью Владимира Путина американскому телеканалу NBC переводчик не смог выявить фразеологизм-отсылку, использованный Владимиром Путиным. Отвечая на один из вопросов, президент России сказал: «Я такого не помню. *Что-то с памятью моей стало*», намекнув интервьюеру о несоответствии правде одного из заявлений Джо Байдена. *Что-то с памятью моей стало* – это слова из песни «За того парня», звучащей в советских фильмах «В бой идут одни старики» и «Минута молчания». В транскрипции интервью на сайте NBC дан следующий перевод: “something wrong with my memory”. К переводу нет примечания, а фраза не взята в кавычки, что создает препятствие восприятию сказанного президентом. При переводе фразеологизма вышеуказанным способом читатель может подумать, что президент буквально заявляет о проблемах с собственной памятью. В данном случае необходимо было использовать пунктуацию и примечания для выполнения корректного перевода.

Примером ошибки на стадии истолкования фразеологизма может служить ситуация, описанная Уинстоном Черчиллем в его книге «The Second World War, Volume III, The Grand Alliance». Фразеологизм *totable a paper* в британском варианте английского языка означает ‘рассмотреть документ’, а в американском – ‘отложить на неопределенный срок’, т. е., как отмечает Уинстон Черчилль, ‘спрятать в стол и забыть’. Он описывает случай, когда британская сторона подготовила документ, который требовал срочного рассмотрения, отправила его американским коллегам с сообщением о необходимости *totableit*. Как указывается в книге, перед осознанием произошедшей ошибки обе стороны участвовали в продолжительных спорах, касающихся вышеуказанного документа.

Перевод в сфере дипломатической риторики является деятельностью, сопряженной с повышенной речевой ответственностью, ей занимаются люди, обладающие высоким профессионализмом, поэтому поиск известных случаев серьезных ошибок при переводе составляет определенную трудность. То же справедливо и для пары китайского и русского языков.

Стратегия перевода фразеологизма зависит от контекста, в котором он использован. Переводчик должен выбрать такую стратегию, которая позволит реципиенту сообщения лучше понять смысл фразеологизма. Если переводчик не может подобрать эквивалент, ему не следует исключать фразеологизм из сообщения, а применить альтернативную стратегию перевода.

Для иллюстрации приемов перевода в этой статье приводится перевод фразеологизмов, использованных китайским дипломатом Чжао Лицзянем на пресс-конференции 2 сентября 2022 года. Этот эмпирический материал является актуальным для изучения, что обусловливает научную новизну работы**.**

Помимо контекста, при переводе с китайского языка выбор стратегии перевода особенно зависит от типа переводимого фразеологизма. Согласно классификации Владимира Щичко (2019), фразеологизмы китайского языка можно отнести к трем типам: фразеологические обороты, фразеологические сращения и фразеологические единицы промежуточного типа. Фразеологические обороты – единицы, в состав которых входят слова со свободным и фразеологически связанным значением. Фразеологические сращения – единицы, в которых все части семантически связаны. Фразеологизмы третьего типа – это фразеологические единства, в которых целостное значение сочетаний в той или иной степени мотивировано отдельными значениями составляющих их слов.

Для перевода фразеологических единиц первого типа могут быть применены приемы описательного или дословного перевода, например: *履行职责* ‘исполнить долг’, *推动对话* ‘способствовать диалогу’, *持久和平* ‘продолжительный мир’, *高举旗帜* ‘поднимать знамя’.

Для перевода фразеологических единиц второго типа может быть использован или прием описательного перевода при отсутствии тождественного по значению фразеологизма, или прием замены функциональным аналогом. *始作俑者* ‘дословно: тот, кто первый изготовил погребальную статую; зачинатель, зачинщик, инициатор, главный виновник; первый, кто подал дурной пример’, *隔岸观火* ‘дословный перевод: наблюдать за огнем с противоположного берега; устраниться от помощи попавшему в беду, не прийти на помощь, оставаться безучастным к чужому несчастью; моя хата с краю’, *坐收渔利* ‘дословный перевод: сидя, получать выгоду от ловли рыбы; извлечь выгоду из чужого конфликта; воспользоваться случаем, чтобы нагреть руки, оказаться в выгодном положении; без труда получить пользу’.

Для перевода фразеологизмов третьего типа дается функциональный эквивалент всего единства или используются слова с ограниченной сочетаемостью *内幕* ‘непубличная информация, инсайдерская информация, закулисная сторона, изнанка, подоплека’, *飙涨* ‘бешеный рост, резкий подъем; бешено расти’, *释放善意* ‘проявить добрую волю; показать жест доброй воли’.

Оптимальная стратегия – подбор полного эквивалента, то есть использование фразеологизма, соответствующего фразеологизму из оригинального сообщения по форме и смыслу. Используя эту стратегию, переводчик старается подобрать фразеологизм в языке перевода, который совпадал бы с фразеологизмом, употребленном в исходном тексте, как в плане выражения, так и в плане содержания. Следование данной стратегии редко представляется возможным из-за разницы в культурах Китая и России, следственно, и из-за разницы в том, как в языках двух стран может выражаться одно и то же понятие. Однако в случае, если применить данную стратегию все-таки можно, она является оптимальной, поскольку не только позволяет доподлинно передать смысл сообщения, важность чего особенно велика в контексте дипломатической риторики, но и не нарушает соответствие перевода мотивации автора сообщения прибегнуть к фразеологии. То есть если автор оригинального сообщения применил фразеологизм, а не воспользовался неидиоматическими языковыми средствами, то у него на это была причина, что может придавать самому сообщению дополнительные смысловые оттенки.

Фразеологизмы в таких текстах и в речи китайских дипломатов являются могущественным средством риторической интеракции с другими странами посредством демонстрации позиции Китая в мягкой или жесткой, прямой или завуалированной формах [11].

Сравнительный анализ китайских и русских фразеологизмов в данном исследовании осуществлялся на языковом материале публичных выступлений политиков и дипломатов КНР.

В китайском языке выделяют пять основных разрядов фразеологизмов: чэнъюй, яньюй, сехоуюй, ганьюнюй и суюй [12].

Чэнъюй, будучи наиболее многочисленной и употребляемой группой фразеологизмов, представляет наибольший интерес для переводчиков [13]. Характерной особенностью фразеологизмов этой группы является то, что они построены согласно нормам древнекитайского языка, используют архаичную лексику, часто выступают членами предложения.

По тому, каким образом чэнъюи передают закрепившийся за ними смысл, их можно разделить на две условные группы. Часть чэнъюев содержат значение, которое можно понять буквально, но понимание другой части чэнъюев возможна только при знании их исторического бэкграунда [14].

По происхождению чэнъюи можно разделить на шесть групп: пришедшие из сказок, мифов и легенд, появившиеся вследствие исторических событий, взятые из поэзии, рожденные вследствие устного общения (некоторые из них происходят из древних пословиц и баллад, но большинство таких идиом восходят к неизвестным источникам, когда нет базиса для установления этимологии слова), произошедшие от заимствованных слов [15]. Большинство чэнъюев, относящихся к последней группе, происходят из буддисткой литературы [16].

Лексические, синтаксические и грамматические особенности употребления чэнъюев создают трудности при их переводе на русский язык, начиная с выбора приема перевода, что, в свою очередь, осложняет их восприятие общественностью, прогнозирование перспектив их употребления в качестве инструмента дипломатической риторики российскими дипломатами. В этом контексте сравнительный анализ русских и китайских фразеологизмов позволяет оценить приемлемость применения различных приемов перевода, в частности приема функциональной замены, для их истолкования и увидеть, какие трудности могут возникнуть в процессе перевода.

Во время пресс-конференции МИД КНР официальный представитель МИД Китая Чжао Лицзянь в ответ на заявления заместителя государственного секретаря США Венди Шерман, произнесенные во время ее поездки в Анголу, об опасности шпионажа со стороны китайской компании Huawei привел ряд контраргументов, касающихся случаев шпионажа со стороны США. Чжао Лицзянь подчеркнул, что это именно США, а не Китай, нарушают суверенитет стран Африки. Чжао Лицзянь завершил свой ответ предложением: «Вместо того чтобы тратить время на распространение лжи и слухов и разыгрывать ловлю воров, нужно начать с исправления собственного мышления и с уважения суверенитета африканских стран». В нем он употребил фразеологизм *贼喊捉贼*. Этот фразеологизм относится к разряду чэнъюев, он происходит из литературы эпохи Южных и Северных династий. Структура этого чэнъюя позволяет, сохранив смысл, перевести его на русский язык дословно как ‘вор кричит: «Лови вора”». В русском языке в различных вариантах употребляется почти идентичная пословица, которая следующим образом закреплена в толковом словаре Даля: *сам наперед бежит, а кричит: держи вора*.

Перевод данного фразеологизма вне контекста не составляет трудностей, поскольку его образная основа совпадает с образной основой аналогичного фразеологизма в русском языке. В данном случае перевод осложнен тем, что указанный чэнъюй употреблен вместе с фразеологическим оборотом *玩弄把戏*, который представляет собой глагольно-объектное словосочетание и относится к разряду гуаньюнюев. Глагол *玩弄* означает ‘играть; пустить в ход’, существительное *把戏* – уличное представление, балаган; эстрадный номер; комедия, несерьезное дело, махинация и проч. Среди фразеологизмов в русском языке наиболее соответствуют ему следующие: *заниматься трюкачеством*, *выкинуть фокус*, *ломать комедию*, *валять дурака*.

В предложении, сказанном Чжао Лицзянем, вышеуказанный чэнъюй употреблен в качестве определения к объектной части фразеологизма *玩弄把戏*. То есть комплексное значение этой фразеологической конструкции означает «устраивать скандал, в котором виновный пытается несправедливо выставить виновным другого человека».Чжао Лицзянь, воспользовавшись фразеологизмами как инструментами, применил несколько риторических приемов. Во-первых, аллегория: конкретный образ вора выражает отвлеченное представление о международной политике США как о политике, проводимой недобросовестным

субъектом международных отношений. Во-вторых, Чжао Лицзянь, сравнивая обвинения Венди Шерман с уличным представлением, решительно их отвергает.

Примером применения фразеологизма для решения аналогичной риторической задачи могут служить слова, сказанные министром иностранных дел России Сергеем Лавровым в августе 2018 года в интервью для словацкой газеты «Pravda»: «…у тех, кто нас в чем-то обвиняет, у самих, как говорится, *рыльце в пушку*». В данном примере во фразеологизме наличествует иная образная база, использующая образ хищного животного, убившего домашних птиц. Иная основа не препятствует восприятию содержания фразеологизма в переводе на китайский язык.

Оба высказывания выполняют риторическую задачу донесения политической позиции и защиты имиджа страны, однако их также можно охарактеризовать как примеры применения такого риторического приема, как whataboutism. Данный прием заключается в попытке риторической защиты путем контробвинения.

Войдя в политический дискурс Ирландии в конце 1970-х годов и, несмотря на это, будучи явлением, которое исторически использовалось для описания стиля ведения дискуссии российскими политиками и дипломатами, постепенно whataboutism стал ассоциироваться с американской политической ситуацией. Значительный рост интереса к самому термину был замечен в 2017 г. В частности, он широко использовался политическими комментаторами США для описания тактики, которую использовал Дональд Трамп на посту президента, отвечая на вопросы журналистов. Применение данного приема в контексте его влияния на эффективность коммуникации и выполнения риторических задач является предметом дискуссий и может оцениваться как несостоятельный акт политического маневрирования [17].

В речи на церемонии открытия первого двухдневного министерского форума Китай – СЕЛАК в 2015 году председатель КНР Си Цзиньпин использовал чэнъюй *尺有所短，寸有所长* ‘у каждого свои достоинства и недостатки’. В основе образной базы данного фразеологизма лежат единицы традиционной китайской системы измерения расстояний: цунь и чи, притом чи в десять раз длиннее цунь. В случае перевода подобных фразеологизмов неприменим буквальный перевод, поскольку оригинальный фразеологизм содержит реалии-меры. Буквальное значение чэнъюя – ‘бывает короткий чи, бывает длинный цунь’. Употребив чэнъюй, Си Цзиньпин подчеркнул, что все страны – участники форума обладают равным статусом, несмотря на размер территории или политическую силу страны. В оригинальном тексте использовался метафорический подход к выполнению риторической задачи, соответствующий образу мышления и привычкам китайской аудитории [18]. Данный фразеологизм демонстрирует высокую зависимость значения от контекста, гибкость применения фразеологизмов в китайском языке, поскольку даже полное понимание смысла фразеологизма вне контекста оставляет простор для интерпретаций, ведущий к тому, что к одному и тому же китайскому фразеологизму можно подобрать несколько эквивалентов. В данном случае ни буквальный перевод, ни подбор функциональной замены не подходят для перевода.

Министр иностранных дел КНР Ван И в марте 2017 года на пресс-конференции использовал чэнъюй *悬崖勒马* в контексте размещения американских средств противоракетной обороны на территории Южной Кореи, который переводится дословно как ‘сдержать коня на краю пропасти’. Риторической задачей применения данного фразеологизма было донесение позиции МИД КНР о недопустимости настойчивой эскалации напряженности поставками вооружения в регионе и предостережение от подобных шагов, последствия которых будут негативными.

В риторике представителей МИД РФ для выполнения подобных риторических задач используется фразеологизм *не пересекать красные линии*, который часто звучал в речах представителей МИД нескольких русскоязычных стран и упоминался в публикациях ТАСС с 2018 по 2022 годы. Риторическая задача обозначения границ приемлемых шагов на мировой арене является неотъемлемой частью дипломатического взаимодействия стран, поскольку необходимость такого обозначения обусловлена стремлением стран защищать свои интересы. Ввиду этого для решения такой задачи в китайском и русском языках применяется широкое многообразие фразеологизмов, в китайском языке могут использоваться *避免错误* ‘избежать ошибку’, *越过底线* ‘пересечь последнюю черту’, *不越轨* ‘сойти с рельсов’ (данный фразеологизм относится к разряду гуаньюнюев), *量力开支* ‘поступать соразмерно силам’. В русском языке – *позволять себе лишнее*, *переступить черту*, *знать свое место*. Данные фразеологизмы обладают сходной образной базой и не содержат реалий, для их понимания также не требуется знание их источника или исторического контекста, ввиду чего при их переводе не возникает трудностей, не вносятся искажения и не происходит потеря добавочных смысловых оттенков.

В качестве предостережения в китайском языке также используется относящийся к разряду чэнъюев фразеологизм *玩火必自焚* ‘играя с огнем, обязательно сгоришь’. Его употребил 29 июля 2022 года Си Цзиньпин в разговоре с Джо Байденом в преддверии визита спикера Палаты представителей Конгресса США Нэнси Пелоси на Тайвань, анонс которого обострил отношения между сторонами. Эквиваленты данного фразеологизма встречаются во многих языках мира ввиду наглядности его образной базы, не исключением является и русский язык. Отличительной особенностью употребления его русского эквивалента является то, что в нем не указывается следствие – самовозгорание или самосожжение.

Чаще всего *играть с огнем* употребляется самостоятельно либо в более мягком контексте, который позволяет шире интерпретировать его применение. Например, заместитель председателя комитета Совета Федерации по обороне и безопасности Франц Клинцевич после запуска ракеты КНДР в мае 2017 года заявил журналистам: «…Игры с огнем рано или поздно могут плохо закончиться». В том же пресс-релизе Клинцевич выразил надежду на то, что на тот раз все обойдется. В данном контексте фразеологизм выполняет иную риторическую задачу. Он передает не решительное требование, а обеспокоенность возможным обострением внешнеполитической ситуации, о чем сказал сам Клинцевич. При переводе слов Клинцевича на китайский язык вариант *玩火必自焚* неприменим, потому что он передает лишний в данной ситуации смысловой оттенок. Выбор эквивалента должен соответствовать прагматической задаче, характеру дипломатических отношений России и КНДР. В то же время не исключена гипотетическая ситуация, при которой данный фразеологизм будет переведен именно передающим оттенок угрозы с целью манипуляции или введения в заблуждение.

Фразеологические выражения обладают манипулятивным потенциалом, который успешно используется как инструмент политтехнологий [19].

Процесс перевода фразеологизмов зависит от прагматической задачи перевода, она может как совпадать с исходной риторической задачей применения фразеологизма, так и отличаться от нее или быть противоположной ей.

При осуществлении функциональной замены особую роль играют добавочные смысловые оттенки, от которых зависит приемлемость того или иного варианта перевода.

Таким образом, мы можем говорить о том, что поставленная в исследовании цель достигнута – были выявлены трудности при переводе фразеологизмов русского и китайского языков, используемых в сфере дипломатии, через сравнительный анализ публичных выступлений российских и китайских политиков и дипломатов. Научная новизна работы основывается на изучении актуального эмпирического материала. Значимость работы с точки зрения теории заключается в использовании специальной классификации фразеологизмов и приемов их перевода, с точки зрения практики – в знакомстве со спецификой перевода фразеологизмов в китайском языке из области политики и дипломатии.

Древние китайские фразеологизмы, относящиеся к разряду чэнъюев, не только не теряют актуальность в контексте дипломатической риторики, но и находят применение в условиях преображающегося политического дискурса, выхода на первый план новых риторических приемов. В связи с этим в качестве перспективы дальнейших исследований можно рассматривать продолжение работы с публичными выступлениями политиков и дипломатов и содержащимися в них фразеологическими единицами, в том числе с тематическими фразеологизмами.

Библиографический список

1. Симеонов Т. Риторическая дипломатическая коммуникация в современную эпоху. *Revista Europa del Este Unida*. 2017.
2. Тимофеев А.А. Особенности риторики дипломатического общения. *Русская речь*. 2015.
3. Баско Н.В. Фразеология политического дискурса в аспекте межкультурной коммуникации. *Политическая лингвистика*. 2017.
4. Гавришева Н.И. Фразеологизмы в речи политических деятелей современности (на примере официальных выступлений В.В. Путина, С.В. Лаврова, М.В. Захаровой и др.). *Научный корреспондент*. 2017.
5. Петрова Л.Г., Гавришева Н.И. Фразеологизмы в подготовленной и неподготовленной речи политиков. *CORE*. 2020.
6. Кумбс Т. *Холодная война*. Available at: https://www.youtube.com/@electriccinema1690/videos
7. Артамонова Ю.Д., Кузнецов В.Г. Герменевтический аспект языка СМИ. *Язык средств массовой информации*. 2008.
8. Ван С., Ван Ц. Фразеологизмы как инструмент современной китайской дипломатической риторики. *Политическая лингвистика*. 2021.
9. Шайплер Д. Рейган и Горбачев подписали договор о ракетном вооружении и пообещали продолжить сокращение вооружений. *New York Times*. 1987.
10. Встреча с председателем КНР Си Цзиньпином. *Официальный сайт Президента Российской Федерации*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/54492
11. Николаева О.В., Чен Ш., Панина М. Китайские пословицы в китайских медиа на английском языке: перспектива межкультурной коммуникации. *Journal of Intercultural Communication*. 2017.
12. Ма Г. *Очерки по фразеологии*. Ляонин. 1959.
13. Барчукова К.В., Пескова А.В., Подкидышева Е.И., Скромных В.Э. Фразеология в китайском языке. *Молодой ученый*. 2015.
14. Чжан И. Перевод идиом, состоящих из четырех иероглифов, на английский язык с точки зрения фреймовой семантики: тезисы мастера. *South west University*. 2011.
15. Кан Х., Ян И. Перевод четырехсложных идиом на английский язык: стратегии и проблемы. *Linguistics and Culture Review*. 2022.

16. СюйС.Х. Классификация идиом. *Journal of Yichun University*. 2003.
17. Дикстра А. Риторика «вотзбаутизма» в контексте американской журналистики и политической идентичности. *Res Rhetorica*. 2020.
18. Цяо С., Ма С. Имидж Китая в англоязычных версиях выступлений лидера государства: исследование выступлений Си Цзиньпина с 2016 по 2018. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2019.
19. Леонтьева Т.В., Щетинина А.В. Новая общественно-политическая фразеология в русском языке: тенденции развития. *Русистик*а. 2022.

References

1. Simeonov T. Ritoricheskaya diplomaticheskaya kommunikaciya v sovremennuyu `epohu. *Revista Europa del Este Unida*. 2017.
2. Timofeev A.A. Osobennosti ritoriki diplomaticheskogo obscheniya. *Russkaya rech'*. 2015.
3. Basko N.V. Frazeologiya politicheskogo diskursa v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii. *Politicheskaya lingvistika*. 2017.
4. Gavrisheva N.I. Frazeologizmy v rechi politicheskih deyatelej sovremennosti (na primere oficial'nyh vystuplenij V.V. Putina, S.V. Lavrova, M.V. Zaharovoj i dr.). *Nauchnyj korrespondent*. 2017.
5. Petrova L.G., Gavrisheva N.I. Frazeologizmy v podgotovlennoj i nepodgotovlennoj rechi politikov. *CORE*. 2020.
6. Kumbs T. *Holodnaya vojna*. Available at: https://www.youtube.com/@electriccinema1690/videos
7. Artamonova Yu.D., Kuznecov V.G. Germenevticheskij aspekt yazyka SMI. *Yazyk sredstv massovoj informacii*. 2008.
8. Van S., Van C. Frazeologizmy kak instrument sovremennoj kitajskoj diplomaticheskoj ritoriki. *Politicheskaya lingvistika*. 2021.
9. Shajpler D. Rejgan i Gorbachev podpisali dogovor o raketnom vooruzhenii i poobeschali prodolzhit' sokraschenie vooruzhenij. *New York Times*. 1987.
10. Vstrecha s predsedatelem KNR Si Czin'pinom. *Oficial'nyj sajt Prezidenta Rossijskoj Federacii*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/54492
11. Nikolaeva O.V., Chen Sh., Panina M. Kitajskie poslovicy v kitajskih media na anglijskom yazyke: perspektiva mezhkul'turnoj kommunikacii. *Journal of Intercultural Communication*. 2017.
12. Ma G. *Ocherki po frazeologii*. Lyaonin. 1959.
13. Barchukova K.V., Peskova A.V., Podkidysheva E.I., Skromnyh V.`E. Frazeologiya v kitajskom yazyke. *Molodoj uchenyj*. 2015.
14. Chzhan I. Perevod idiom, sostoyaschih iz chetyreh ieroglifov, na anglijskij yazyk s tochki zreniya frejmovoj semantiki: tezisy mastera. *South west University*. 2011.
15. Kan H., Yan I. Perevod chetyrehslozhnyh idiom na anglijskij yazyk: strategii i problemy. *Linguistics and Culture Review*. 2022.
16. SyujS.H. Klassifikaciya idiom. *Journal of Yichun University*. 2003.
17. Dikstra A. Ritorika «vot`ebautizma» v kontekste amerikanskoj zhurnalistiki i politicheskoj identichnosti. *Res Rhetorica*. 2020.
18. Cyao S., Ma S. Imidzh Kitaya v angloyazychnyh versiyah vystuplenij lidera gosudarstva: issledovanie vystuplenij Si Czin'pina s 2016 po 2018. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2019.
19. Leont'eva T.V., Schetinina A.V. Novaya obschestvenno-politicheskaya frazeologiya v russkom yazyke: tendencii razvitiya. *Rusistik*a. 2022.

Статья поступила в редакцию 09.03.23

УДК 8.82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-434-436

Borukaeva Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Philology, North Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: z.borukaeva@mail.ru*

THE MOTIVE OF REPENTANCE IN RUSSIAN AND FOREIGN LITERATURE. People can make mistakes in life. But they tend to feel guilty and repent after a while. The ability to admit guilt is a very important quality for a person. Therefore, many Russian and foreign authors devoted their works to such a human feeling as remorse. This article examines works of national and foreign authors, in which the topic of repentance has become the main one or has been touched upon. A comparative analysis of how national and foreign authors reveal the theme of repentance in their works is carried out. Drawing conclusions from the works of Russian and foreign authors, the main theme of which is repentance, we can say that they all make us understand that it is natural for a person to make mistakes and repent of what he has done over time. Only someone needs more time to come to repentance, and someone less. The main conclusion of the article indicates that both in domestic and foreign literature it can be traced that redemption for the heroes of works is not easy. It requires a lot of internal work by the person who made the mistake. Thus, the analyzed works conceal a deep educational potential, which is successfully realized in the process of teaching all new generations of citizens of our country, since many such works are included in the school literature curriculum.

Key words: **national authors, foreign authors, remorse, man, conscience, guilt for what he did, wrong act, guilt**

З.Г. Борукаева*, канд. филол. наук, доц., Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: z.borukaeva@mail.ru*

МОТИВ РАСКАЯНИЯ В РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРАХ

В данной статье рассмотрены произведения отечественных и зарубежных авторов, в которой тема раскаяния стала главной или была затронута. Проведен сравнительный анализ того, как отечественные и зарубежные авторы раскрывают тему раскаяния в своих произведениях. Делая выводы на основании анализа произведений русских и зарубежных авторов, главной темой которых является раскаяние, можно сказать следующее: все они дают нам понять, что человеку свойственно совершать ошибки и раскаиваться о сделанном по прошествии времени. Только кому-то требуется большее количество времени, чтобы прийти к раскаянию, а кому-то – меньшее. Главный вывод статьи свидетельствует о том, что как в отечественной, так и в зарубежной литературе прослеживается, что искупление героям произведений не дается легко. Для этого требуется большая внутренняя работа самого человека, совершившего ошибку. Тем самым в проанализированных произведениях сокрыт глубокий воспитательный потенциал, который успешно реализуется в процессе обучения новых поколений граждан нашей страны, так как многие такие произведения включены в школьную программу по литературе.

Ключевые слова: **отечественные авторы, зарубежные авторы, раскаяние, человек, совесть, вина за содеянное, неверный поступок, чувство вины**

Актуальность рассмотрения данной темы состоит в том, что осмысление похожих понятий и явлений в русской и зарубежной литературах приводит к пониманию единого процесса литературы.

Цель данной статьи состоит в рассмотрении схожего и отличного в русской и зарубежной литературах образа раскаяния.

Задачи статьи:

1. Рассмотреть понятие «раскаяние» на примерах произведений русской и зарубежной литератур.

2. Найти похожее и отличное в понимании русской и зарубежной литературами образа «раскаяние».

Метод исследования – теоретический (изучение литературы русских и зарубежных авторов по данной теме).

Научная новизна статьи определяется тем, что люди читают произведения отечественных и зарубежных авторов постоянно. Читают как произведения, которые были написаны очень давно, так и те, которые написаны в современное время.

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что как читателям, так и критикам отечественной и зарубежной литературы необходимо расширять свои знания по различным темам произведения. Тема раскаяния здесь представлена в качестве примера.

Практическая значимость статьи определена возможностью использования представленного материала в курсах русской и зарубежной литератур.

Люди могут ошибаться и совершать поступки, о которых впоследствии им приходится сожалеть, и для них наступает момент раскаяния. Многие отечественные и зарубежные писатели отмечали это в своих произведениях.

Все они имели разные взгляды относительно раскаяния, но сходились в том, что раскаяние есть чувство вины, которое испытывает человек как послед-

ствие совершения неправильного поступка. А просить прощение или раскаиваться человека заставляет внутренняя совесть.

В произведениях русских авторов раскаяние чаще всего объясняется очень просто. Здесь ему не дается замысловатого определения, острого сюжета и длинной предшествующей истории.

К примеру, в рассказе Паустовского К.Г. «Телеграмма» раскаяние играет важную роль, но объясняется просто. Девушка жила вдали от мамы и долгое время ее не навещала. О том, что ее мама умерла, она узнала, когда приехала ее навестить. Но, к сожалению, было слишком поздно. К.Г. Паустовский объясняет, что человек должен уметь осознавать свои поступки и уметь отвечать за них. Когда наступает момент раскаяния, то бывает уже слишком поздно, и ничего нельзя исправить [5].

О мгновении событий, которые проходят очень быстро и которые человек не ценит вовремя, пишет и Уильям Шекспир. В своем произведении «Макбет» он отмечает: «Когда конец кончал бы все, – как просто! Все кончить сразу! Если бы убийство Могло свершиться и отсечь при этом Последствия, так, чтоб одним ударом Все завершалось и кончалось здесь». Макбет мучается после убийства. Его мучают угрызения совести. Но убийство совершилось так быстро, что он сам не успел этого сразу осознать.

Проблема разочарования и раскаяния встречается в произведении Оноре де Бальзака «Шагреневая кожа». Главный герой романа тратит шагреневую кожу на пустые желания, что приводит к его гибели. Конечно, им овладевает раскаяние, и он понимает в итоге, что потратил свои возможности впустую. Даже у самого французского названия «шагреневая кожа» есть омоним «печаль, горе» [1].

Раскаяние на почве любовных скитаний является особым примером этой темы. Особенно трепетно к этой теме относились русские писатели. Примером таких произведений могут служить «Евгений Онегин» А.С. Пушкина и «Бедная Лиза» Н.М. Карамзина.

Евгений Онегин любит только себя, живет праздничной жизнью. Он ведет полностью беспечную жизнь до того момента, пока не поссорился с Ленским. Но когда наступает момент приближения дуэли, он испытывает глубочайшее чувство вины. Позже он решает уехать – друга больше нет.

С убийством друга он не смирился. Когда вернулся, встретил Татьяну Ларину, которая любит его. Она уже замужем. Поэтому, когда Евгений Онегин стал испытывать к ней настоящие чувства, какие-либо личные отношения стали невозможны. От того что Евгений Онегин был слишком уверен в себе, он потерял и друга, и свою любовь. Он раскаялся, но было уже поздно.

В «Бедной Лизе» похожая история, но более трагичная. Дворянин Эраст не относится серьезно к девушке, с чувствами которой просто играет. Лиза влюбляется в Эраста, но он ее предает в тот момент, когда обещает ответить взаимностью на чувства. Девушка решает уйти из жизни и погибает, бросившись в воду. Эраст, узнав об этом, глубоко огорчается, сожалеет и раскаивается до своей смерти. Но, конечно же, уже поздно. Николай Михайлович Карамзин дает нам надежду на их воссоединение в другом мире, но в этой жизни, безусловно, уже ничего нельзя вернуть [4].

В английском романе Чарльза Диккенса «Домби и сын» мотивы раскаяния выражены очень хорошо на примере образа персонажа Домби.

То, что фирма, которая была его любимым делом и домом, потерпела крах, стало наказанием и карой за его холодность, эгоизм, твердое и жестокое отношение к Флоренс и его женам. Чарльз Диккенс дает Домби возможность раскаяния и новой жизни. Домби окружают люди, очень сильно любящие его.

Эдит, очень гордая по своей натуре, в конце произведения предстает перед нами тоже раскаявшейся в своей мести. Ее раскаяние произошло по той причине, что она увидела другого, изменившегося Домби. Она пожалела о том, что сделала. Эдит хотела, чтобы ничего не было: ни того, что совершил Домби, ни того, что сделала она сама. Чарльз Диккенс показал нам цепочку, которая началась с раскаяния Домби, перешла на изменения в нравственности в его душе, а после – на состояние души Эдит, где поменялось ее отношение к Домби.

После того, как фирма Домби рухнула, он раздал все свои долги, показав себя хорошим и порядочным человеком. Внутри него происходила борьба, которую он вел сам с собой, благодаря которой он смог измениться, стать совершенно другим человеком, не тем, кем был в начале произведения.

Конечно, наказание и раскаяние не всегда могут жить вместе. Чарльз Диккенс не дает нам понять всей глубины раскаяния главного героя. Его внезапная смерть в тот момент, когда он бежит, можно расценивать как наказание, но раскаяние является настолько тонкой материей, что его здесь не видно.

В этом произведении присутствует ощущение сказочности. Поэтому у героя нет чувства полного раскаяния, а также спасения. Каркер здесь просто исчезает со страниц книги.

Говоря о раскаянии в произведениях многих авторов, нельзя не вспомнить о герое Ф.М. Достоевского Раскольникове в романе «Преступление и наказание» [2].

Идея романа Федора Михайловича Достоевского «Преступление и наказание» зародилась в сложных условиях больших перемен в России, которые были связаны с теми, что в обществе произошли серьёзные изменения, вследствие которых у граждан стало формироваться ново мировоззрение.

Многие граждане Российской империи оказались перед выбором: кто её главный герой – человек деловой или духовно богатый. Это предопределило определённый сдвиг в общественном сознании в плане смещения акцентах в духовных ориентирах, которые до этого были незыблемыми.

Родион Раскольников – главный герой данного романа – находится в поиске ответа на философско-нравственный вопрос о свободе личности, о ее «суверенности». При этом его крайне интересует вопрос внутренних границ этой свободы.

Движущей силой поиска становится взращённая им идея о сильной личности, обладающей правом вершить историю по своему усмотрению.

Идея Раскольникова вырастает из глубины исторического разочарования, пережитого молодым поколением после крушения революционной ситуации 60-х годов, на почве кризиса утопических теорий. Его яростный бунт одновременно и наследует силу социального отрицания шестидесятников, и отходит от их движения в своем сосредоточенном индивидуализме [6].

Главный герой совершает убийство. На это его подвигла собственная теория о том, что не каждый человек так уж необходим на свете. У него самого существуют большие трудности с деньгами, и он уверен, что у старухи-ростовщицы они точно есть. Герой твердо уверен в том, что ей они не нужны и намерен забрать их себе.

Раскольников совершил убийство, предварительно думая о том, что обязательно должен пойти на этот шаг. После содеянного он понял, что средства, которые были у женщины, не стоили двух жизней. Его мучения и угрызения совести растут постепенно, с каждой строчкой произведения. Его страдания увеличиваются, преступление остается нераскрытым.

Совесть героя не успокаивается. Раскольников встречается с Соней и исповедуется именно ей. После разговора с Соней он принимает решение признаться следователю в совершенном преступлении. Только на каторге Родион Раскольников очень медленно и постепенно приходит к душевному равновесию [3].

В результате Ф.М. Достоевский мастерски показывает душевные муки и раскол мировоззрения главного героя. Р. Раскольников хочет решить нравственную проблему: можно ли, преступив законы враждебного человеку общества, прийти к счастью? Главный герой в итоге совершил убийство по разработанной им теории. И тут начались мучительные страдания Раскольникова. Трагедия его оказалась в том, что он, согласно теории, хочет действовать по принципу «все дозволено», но в сердце его живет огонь жертвенной любви к людям. Теория Раскольникова и его поступок сближает его с негодяем Лужиным и злодеем Свидригайловым, отчего Раскольников страдает безмерно [6; 7].

Тем самым можно подытожить главную мысль романа: на совершение преступления Р. Раскольников идет один; при этом к жизни он может вернуться только на основе поддержки окружающих людей, неравнодушных к нему. Именно благодаря им «воскресение» Раскольникова в эпилоге – итог человеческого взаимодействия едва ли не всех героев романа [6].

Таким образом, проанализированные нами произведения русских и зарубежных авторов, главной темой которых является раскаяние, позволяют говорить о том, что во всех лейтмотивом проходит одна мысль: человеку свойственно совершать ошибки и раскаиваться о содеянном по прошествии времени. Только кому-то требуется большее количество времени, чтобы прийти к раскаянию, а кому-то – меньшее.

Таким образом, проанализированные нами произведения русских и зарубежных авторов, главной темой которых является раскаяние, позволяют говорить о том, что во всех лейтмотивом проходит одна мысль: человеку свойственно совершать ошибки и раскаиваться о содеянном по прошествии времени. В проанализированных произведениях сокрыт глубокий воспитательный потенциал, который успешно реализуется в процессе обучения новых поколений граждан нашей страны, так как многие такие произведения включены в школьную программу по литературе.

Библиографический список

1. Бальзак Оноре де *Гобсек. Отец Горио. Прославленный Годиссар. История тринадцати. Шагреневая кожа.* Москва: АСТ, 2019.
2. Бородина А.В. О воспитывающем потенциале романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». *Литература в школе*. 2020; № 7: 15–18.
3. Достоевский Ф.М. *Преступление и наказание*. Москва: Правда, 2018.
4. Карамзин Н.М. *Бедная Лиза*. Москва: Детская литература, 2021.
5. Паустовский К.Г. *Рассказы и повести.* Магадан: Книжное издательство, 2019.
6. *Идеи, преступление и раскаяние Родиона Раскольникова – главного героя романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»*. Available at: https://www.turboreferat.ru/literature/idei-prestuplenie-i-raskayanie-rodiona/158520-796125-page1.html
7. Бачинин В.А. *Достоевский: метафизика преступления.* Санкт-Петербург, 2008.
8. Бахтин М.М. *Проблемы творчества Достоевского*. Санкт-Петербург: Питер. 2009.

References

1. Bal'zak Onore de *Gobsek. Otec Gorio. Proslavlennyj Godissar. Istoriya trinadcati. Shagrenevaya kozha.* Moskva: AST, 2019.
2. Borodina A.V. O vospityvayuschem potenciale romana F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie». *Literatura v shkole*. 2020; № 7: 15-18.
3. Dostoevskij F.M. *Prestuplenie i nakazanie*. Moskva: Pravda, 2018.
4. Karamzin N.M. *Bednaya Liza*. Moskva: Detskaya literatura, 2021.
5. Paustovskij K.G. *Rasskazy i povesti*. Magadan: Knizhnoe izdatel'stvo, 2019.
6. *Idei, prestuplenie i raskayanie Rodiona Raskol'nikova - glavnogo geroya romana F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie»*. Available at: https://www.turboreferat.ru/literature/idei-prestuplenie-i-raskayanie-rodiona/158520-796125-page1.html
7. Bachinin V.A. *Dostoevskij: metafizika prestupleniya*. Sankt-Peterburg, 2008.
8. Bahtin M.M. *Problemy tvorchestva Dostoevskogo*. Sankt-Peterburg: Piter. 2009.

Статья поступила в редакцию 01.03.23

УДК 81'22

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-436-440

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*

HARD POLITICIANS. ANALYSIS OF AGGRESSION IN POLITICAL DISCOURSE ON TWITTER. It is known that the entry of Twitter into the political arena poses many problems for political communication. The spontaneity that characterizes the platform, combined with the impulsiveness and verbosity of some participants, makes some of the messages bad for the politicians' image. In this paper, using discourse analysis tools, we will attempt to create a typology of hateful discourse on Twitter, and also try to shed light on the benefits and risks that accompany hate speech. The article concludes that many politicians still prefer to manage their own Twitter accounts, and this is perhaps the main reason for the emergence of angry messages. As for the core role that Twitter has acquired in politics and for politics, one might think that politicians have chosen it as the new communication network because its brevity obscures the lack of content of its discourse. Today's politics, with a lot of image and little ideology, with a lot of noise out of nothing, has found a good ally on Twitter.

Key words: **political speech, discourse, cruelty, pathos, dispute, attacks, argumentation, aggression, Twitter**

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*

ЖЕСТКИЕ ПОЛИТИКИ. АНАЛИЗ АГРЕССИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В ТВИТТЕРЕ

Известно, что выход Твиттер на политическую арену ставит перед политической коммуникацией множество проблем. Спонтанность, которая характеризует платформу, в сочетании с импульсивностью и многословием некоторых участников делает некоторые сообщения вредными для имиджа политиков. В этой работе с использованием инструментов анализа дискурса нами предпринята попытка создать типологию агрессивного дискурса в Твиттере, а также пролить свет на преимущества и риски, сопровождающие агрессивные высказывания. В статье делается вывод о том, что многие политики по-прежнему предпочитают сами управлять своими аккаунтами в Твиттере, и это, пожалуй, главная причина появления гневных сообщений. Что касается основной роли, которую Твиттер приобрел в политике и для политики, можно подумать, что он выбран в качестве новой коммуникационной сети, потому что его краткость скрывает отсутствие содержания дискурса. Сегодняшняя политика с большим количеством имиджа и шума из ничего, с малой идеологией нашла хорошего союзника в лице Твиттера.

Ключевые слова: **политическая речь, дискурс, жестокость, пафос, спор, нападки, аргументация, агрессия, Твиттер**

Мы привыкли время от времени слышать от наших политиков захватывающие и страстные речи, поэтому история выступления с национальной трибуны дает нам множество примеров агрессивных высказываний. Однако использование Твиттера политиками сделало это явление повседневным и устойчивым, потому что слова уносятся ветром, в отличие от твитов. Часто политические противники вербально нападают друг на друга, используя слова, которые мы не позволяем произносить даже нашим детям, публично осуждая работу своих коллег, используя юмор, чтобы смутить своих противников и т. д. Актуальность нашей статьи заключается в том, что сегодня Твиттер предоставляет нам множество примеров жестокости политического дискурса. Мы полагаем, что это влечет необходимость анализа дискурсивных исследований, чтобы изучить построенные аргументативные стратегии и политической коммуникации, чтобы оценить преимущества и риски, с которыми сталкиваются лидеры, полемизируя или высмеивая политических соперников. Именно это является целью в данной работе. Для её достижения мы используем следующие методы исследования: анализ дискурсов некоторых латиноамериканских политиков, наблюдение, обобщение, синтез собственного лингвистического опыта работы с медиатекстами.

В этой статье мы осознанно не брали во внимание Фейсбук и сферу блогов, так как считаем, что характеристики Твиттера благоприятствуют развитию жестких сообщений, и среди новых технологий участия он лучше всего сочетается с политикой [1–18].

Для анализа был составлен корпус из твитов, опубликованных в период с июня 2012 года по январь 2013 года, со следующими учетными записями: *@CFKArgentina, @mauriciomacri, @FernandezAnibal* и *@denarvaez*. При выборе ораторов мы хотели охватить двух речь политиков, занимающих самые важные руководящие должности в Аргентине и, следовательно, несущих институциональную ответственность (Кристина Фернандес де Киршнер [Аргентинский государственный и политический деятель, дипломат, 55 президент Аргентины] и Маурисио Макри [Аргентинский государственный и политический деятель. 56 Президент Аргентины]), а также двух политиков, которые, помимо того, что занимали законодательные должности, известны своим красноречием за пределами и внутри сети (Анибал Фернандес [Аргентинский политик, министр внутренних дел в администрации президента Нестора Киршнера, министр юстиции при президенте Кристине Фернандес де Киршнер и экс-глава правительства] и Франсиско де Нарваес [Уроженец Колумбии, натурализованный аргентинский бизнесмен, политик, баллотировавшийся на пост губернатора провинции Буэнос-Айрес в 2007 г.]). Во-вторых, из общего количества выпущенных твитов были отобраны те, которые содержат агрессивный заряд либо по содержанию, либо по форме. Необходимо понимать, что вышеупомянутые аккаунты были проанализированы вне зависимости от того, кто на самом деле пишет сообщения; считается, что, поскольку они являются официальными учетными записями, политик несет ответственность за то, что публикуется, а его пользователь демонстрирует свой имидж.

Статья основана на предположениях медиаэкологии, коммуникативной теории, которая «охватывает почти все аспекты коммуникативных процессов, от отношений между СМИ и экономикой до перцептивных и когнитивных трансформаций, которые претерпевают субъекты на основе его воздействия коммуникативных технологий», о котором упоминали М. Маклюэн и Н. Постман [16, с. 18]. Экология СМИ предлагает интегрирующее видение, которое считает, что технологические изменения определяют поведение людей, «анализирует, как СМИ влияют на восприятие, понимание, ощущения и ценности… Слово экология подразумевает изучение сред: их структуры, содержания и воздействия на человека. Окружающая среда, в конце концов, представляет собой сложную систему сообщений, которая навязывает людям определенные способы мышления, чувствования и поведения» [16, с. 22]. В этом смысле эта теория поможет нам проанализировать оригинальные формы участия и политической коммуникации, которые проистекают из новых сетей участия.

Мы начнем с описания новшеств, которые несет в себе веб 2.0, их значения для политической коммуникации и для общества в целом. Затем мы сосредоточимся на Твиттере, дадим ему определение и объясним его связь с политикой. Прежде чем углубиться в анализ корпуса, мы выделим важность и функцию описания эмоций в политическом дискурсе. Наконец, мы проведем типологию дискурса агрессии в Твиттере, дифференцируя различные найденные поджанры и демонстрируя сообщения изучаемых авторов.

Твиттер и политика. В первую очередь стоит отметить, что Твиттер нельзя определить как социальную сеть в том смысле как, например, Фейсбук; скорее,

это интернет-платформа, предлагающая коммуникативную динамику, основанную на концепции микроблогов. Это означает, что ее пользователи могут писать и читать только короткие сообщения (или твиты) длиной не более 140 символов. Джек Дорси, его основатель, заявил следующее: «Я не считаю Твиттер социальной сетью, а скорее средством коммуникации… мы считаем Твиттер коммуникационной платформой» [12]. Эту идею подтвердила экс-менеджер Twitter в Латинской Америке Л. Гомес, заявив: «Твиттер – это не социальная сеть, это открытая информационная сеть» [11]. Твиттер отдает приоритет передаваемому контенту, отношения, устанавливаемые между его пользователями, по большей части определяются передаваемой информацией, а не ранее поддерживаемыми отношениями.

С другой стороны, в последние годы Твиттер вырос в геометрической прогрессии. Согласно отчету о доходах за первый квартал 2014 года, у Твиттера было около 255 миллионов активных пользователей по всему миру. А в Аргентине, согласно источникам компании, предоставленным цифровому журналу Info Technology, насчитывалось 4,7 миллиона активных пользователей, что эквивалентно 1,8% от общего числа пользователей в мире. Аналогичным образом в майском отчете консалтинговой фирмы eMarketer в 2014 году прогнозировалось увеличение числа пользователей в Аргентине на 44,5%. Таким образом, его ошеломляющая и постоянно растущая популярность в сочетании с его простотой сделали Твиттер, отличным инструментом для общения с политическим руководством.

Вмешательство политики в Твиттер было своеобразным сценарием. Традиционные декларативные стратегии политического дискурса сочетались с ресурсами и практиками платформы: диалогической составляющей, спонтанностью и динамичностью, языком и кибернетическими кодами. В результате этого слияния возникли новые дискуссии, которые отличались от более традиционных модальностей, таких как дискурс с трибуны или парламентский дискурс, трансформировав политический дискурс как сущность; таким образом, «отличительные черты политического дискурса частично, но уместно реорганизуются в результате процессов гибридизации между традиционными форматами политики и стандартными форматами, предлагаемыми сетью» [14, с. 111].

Анализ Твиттера, как и всех социальных сетей, требует от нас проблематизации вопроса дискурсивного жанра, оценки того, сталкиваемся ли мы с появлением нового жанра или просто нового средства коммуникации. Если снова обратиться к бахтинскому определению жанра, указывающему на то, что жанр определяется своим содержанием, своим стилем и своей структурой, то из этого следует, что Твиттер нельзя считать «относительно стабильным типом». Его пластичность, неплотность границ позволяют сосуществовать разнообразному содержимому, а также распространять различные стили. Эта пластичность означает, что, подобно блогам и другим виртуальным сетям, его можно отнести к так называемому *жанру моста* [7], который может быть пронизан бесконечным разнообразием текстов. В том же смысле Твиттер можно также определить как гипержанр, жанр с очень гибкими ограничениями, который требует и требует, чтобы говорящий строил сценографии [9]. Обе концепции относятся к сосуществованию в Твиттере огромного разнообразия поджанров и, следовательно, стилей сообщений. Но, вероятно, лучшим вариантом было бы просто рассматривать Твиттер как средство коммуникации, то есть «совокупность, состоящую из технологии, добавленной к социальным практикам производства и присвоения этой технологии, когда есть публичный доступ (...) к сообщениям» [18, с. 55]. Этим определением мы подчеркиваем, что имеем дело с инновационным технологическим устройством, не забывая при этом называть Твиттер социальной практикой и общественным пространством. Кроме того, рассмотрение его как средства коммуникации также позволяет нам утверждать, что Твиттер способен поддерживать различные жанры и поджанры.

Что касается некоторых свойств, характеризующих Твиттер, есть правило, которое отличает его от остальных платформ, как упоминалось ранее, – это краткость его сообщений. Эта необходимая лаконичность приносит с собой исключительную динамику, скорость потока информации даже большую, чем та, что воспринимается в Фейсбуке. С другой стороны, Твиттер продвигает горизонтальность, которая делает возможным прямое общение между его пользователями. Однако верно и то, что, когда дело доходит до политической среды, прямой обмен между гражданами и лидерами на практике обычно не осуществляется. Эффект «один на один» существует только как фасад, сохраняются отношения «я – ты», и добавляются ресурсы, характерные для диалогического жанра, для поддержки идеи «один на один», но настоящий обмен происходит редко [15]. Наконец, возможно, наиболее резонансной характеристикой Твиттера является спонтанность, которую он стимулирует у своих пользователей, непосредственность среды заставляет сообщения публиковаться импульсивно, и это, как правило, твиты, которые содержат самые высокие уровни агрессии.

Выражение чувств в дискурсе. Политический дискурс в любой его форме протекает в публичном пространстве, что является одной из его существенных черт. Таким образом, политический оратор ежедневно сталкивается с обширной и разнородной аудиторией, которую необходимо увлечь. В этом смысле стратегическое использование эмоций играет фундаментальную роль во всех политических дискурсах.

В классической риторике логос, этос и пафос являются тремя техническими методами, которые оратор может использовать для подготовки убедительного дискурса. В то время как логос намекает на аргументативную структуру дискурса, а этос – на самопрезентацию, осуществляемую говорящим, пафос относится к дискурсивным стратегиям, которые говорящий использует для оказания эмоционального воздействия на аудиторию. Он отражает не то, что говорящий на самом деле чувствует или выражает, а скорее стратегическое использование чувств и эмоций, чтобы затронуть аудиторию и настроить ее на убеждение.

Существует определенный консенсус в отношении существующей связи между эмоциональностью и рациональностью, или, вернее, в отношении эмоций и интенциональности: «Эмоции вписываются в рамки рациональности в силу того факта, что они «содержат в себе ориентацию на объект», из которого они черпают свое свойство интенциональности» [5, с. 103]. Точно так же эмоции определяются социальными представлениями: «эмоции предполагают оценку своего объекта, то есть убеждения относительно свойств этого объекта» [1, с. 5]. Например, эмоциональная реакция любого человека перед оружием будет предопределена его знанием мира, его осознанием ущерба, который может нанести это оружие.

Со своей стороны, теория оценки Мартина и Уайта предполагает, что коммуникативное взаимодействие – это гораздо больше, чем обмен информацией, поскольку оно, в свою очередь, представляет собой переговоры о чувствах [10]; семантика оценки в основном связана с реакциями и суждениями говорящего.

Учитывая все обстоятельства, мы приходим к выводу, что политический дискурс, по сути, сентиментален, и это выражение чувств направлено на то, чтобы склонить аудиторию к процессу убеждения. В этой статье мы сосредоточимся на сильных эмоциях, которые вызываются в политическом дискурсе с целью полемизировать, оскорблять или высмеивать оппонента.

Агрессивный дискурс в Твиттере. Во-первых, для изучения любого вида насильственного дискурса необходимо придерживаться точки зрения, далекой от декларативной риторики, поскольку она ограничивается анализом выступающих. С другой стороны, интерактивная перспектива также отражает объект обмена и ставит аргумент в противоречие и конфронтацию точек зрения [13]. Насильственный дискурс усложняет взаимосвязь между страстью и разумом, можно подумать, что «целеустремленность и жестокость атак на противника затруднят правильное проведение обсуждения» [1, с. 18]. И что также со стороны восприятия сильно влияет использование аффектов (пафоса) в высказывании. Однако мы увидим, что в некоторых случаях причина действительно играет главную роль.

Далее мы представляем три поджанра агрессивной речи: полемику, нападки и сатиру.

Полемика – это насильственный дискурс, в основном это «вербальная война» [8, с. 3]. Полемист настаивает на нападении на своего противника, но делает это, используя аргументы, которые дисквалифицируют (и, возможно, отрицают) антагонистический дискурс. Таким образом, полемика влечет за собой «дисквалифицирующий дискурс… который ставит на службу доминирующему прагматическому намерению – дискредитации противника и его дискурса – весь арсенал своих риторических и аргументационных инструментов» [8, с. 7]. Но, несмотря на конфронтацию, оба дискурса неизбежно имеют общие базовые моменты, которые позволяют дискуссии развиваться; если бы не было минимального соглашения, полемика была бы невозможна, и возникли бы другие аспекты насильственного дискурса, которые мы опишем ниже. Поэтому можно утверждать, что «полемический дискурс основан на аргументативном аппарате, модулирующем рациональное и страстное в разных дозах» [1, с. 17].

Мы уже упомянули, что полемический дискурс всегда подразумевает противника; что «он установлен потому, что заявитель предполагает – независимо от расстояния, разделяющего представленные тезисы, что дискурс, противоречащий действительности, неверный, неполный, неверно сформулированный, основан на обычных предпосылках и подлежит опровержению» [2, с. 35]. Всякий полемический дискурс предполагает обмен (эффективный или нет) с антагонистическим контрдискурсом, что делает его естественно диалогическим поджанром. Полемика подразумевает двойную стратегию со стороны высказывающегося: «демонстрация собственного тезиса и опровержение противоположного тезиса» [2, с. 34]. Рассмотрим с этой точки зрения первый пример:

1. Франсиско де Нарваэс, @denarvaez (28.12.12).

"El narcotráfico es un delito federal y principal causal de inseguridad, pero la presidenta sigue echando culpas a otros. Hágase cargo Pta".	*«Незаконный оборот наркотиков является федеральным преступлением и основной причиной отсутствия безопасности, но президент продолжает возлагать вину на других. Возьмите на себя ответственность, Президент».*

Здесь Франсиско де Нарваес сначала излагает свой тезис (что «незаконный оборот наркотиков является федеральным преступлением и основной причиной отсутствия безопасности»), затем упрекает, что президент не понимает его таким образом, и в заключение требует от него компромисса.

Аргументативная структура спора может быть сформирована дедуктивным процессом, в котором логическим образом из представленных аргументов выводится убедительная предпосылка.

2. Маурисио Макри, @mauriciomacri (17.09.12).

"La gente siente que tiene un Gobierno que los maltrata, que quiere meterles miedo. Y lo que fueron a pedir fue respeto".	*«Люди чувствуют, что у них есть правительство, которое плохо с ними обращается, которое хочет напугать их. И то, о чем они просили, было уважением».*

Здесь сформулирована первая предпосылка, указывающая на то, что «люди считают, что с ними плохо обращаются со стороны правительства», и вторая предпосылка, окончательная, определяющая, что «они пришли просить уважения». В синтагме «и что» обозначается дедукция.

Другим риторическим приемом, который может содержать полемический дискурс, является аргументация противопоставлением, при котором противопоставляются две (или более) позиции и выдвигается тезис полемиста.

3. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (02.09.12).

"No hay error, hay ideología. No hay traspié: hay intencionalidad. No se equivocan, todo lo contrario. Lo hacen con absoluta conciencia".	«Ошибки нет, есть идеология. Здесь нет переноса: есть преднамеренность. Они не ошибаются, как раз наоборот. Они делают это с полным осознанием».

4. Франсиско де Нарваэс, @denarvaez (14.09.12).

"Abal Medina, mandado por la Presidenta, dice que lo de ayer fue armado. Armados son sus actos con presos que sacan de las cárceles".	«Абаль Медина по поручению президента говорит, что вчерашний инцидент был вооруженным. Вооруженными являются их действия с заключенными, которых они выпускают из тюрем».

В первом твите Анибал Фернандес приводит небольшое перечисление, чтобы сделать вывод, что решение не разрешать использование "El Eternauta" в школах отнюдь не наивно. Этот вывод выводится с помощью трех оппозиций: 1) ошибка-идеология; 2) ошибка-преднамеренность; и 3) ошибка-наоборот. Послание Франсиско де Нарваэса представляет аналогичную стратегию, излагает чуждую аксиому – это высказывания Абаля Медины о марше пустых кастрюль в четверг, 13 сентября 2012 года – и противопоставляет ее своей истине, которая, хотя и не имеет отношения к именно этой мобилизации, предполагает, что те, что смонтированы, являются официальными актами.

С другой стороны, споры строятся интердискурсивно. Когда «дискурс вмешивается в полемику, широко распространенную в публичном пространстве, он обязательно основывается на конституированном аргументативном аппарате… рассуждении, которое циркулирует в интердискурсе и составляет основу нового полемического дискурса» [1, с. 19]. Споры в Твиттере восстанавливают вопросы общественной повестки, обсуждения реального публичного пространства, прошлые дискуссии и т. д., но они также основаны на обменах, осуществляемых на той же платформе. В этом смысле использование хэштега приобретает большое значение как инструмент для упрощения доступа пользователей к дебатам и к установленному аргументационному аппарату:

5. Маурисио Макри, @mauriciomacri (13.09.12).

"Espero que la Presidenta entienda este mensaje de muchos argentinos que piden ser escuchados. #cacerolazo".	«Я надеюсь, что Президент поймет это послание многих аргентинцев, которые просят, чтобы их услышали. #Марш пустых кастрюль».

6. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (05.10.12). "Clarín, como de costumbre, haciendo uso del poder oculto que manejó siempre, no quiere cumplir con la ley #7D".	Кларин, как обычно, используя скрытую силу, которой она всегда обладала, не хочет соблюдать закон № 7D».

Таким образом, мы увидели, что полемика – это словесная агрессия, помещенная в аргументативные рамки. В полемическом дискурсе «координаты разума и страсти тесно переплетаются… и допускают разнообразные аргументативные сочетания в зависимости от общей картины обмена» [1, с. 18].

Нападки. Термин «нападки» относится к чисто насильственной речи, в которой агрессия и оскорбления приобретают решающее значение. Согласно М. Анжено, нападки – это «зрелище скандала… взрыв гнева, агрессивное отреагирование» [2, с. 249]. Нападки не предполагают аргументации, это крайняя дисквалификация неблагоприятного высказывания, это его отрицание. Нападки, по сути, являются провокацией. В этом смысле П. Шародо добавляет: «провокация процветает благодаря заявлениям, единственной целью которых является заставить кого-то отреагировать до такой степени, что никогда не знаешь, следует ли рассматривать слова как отражение мыслей того, кто их произносит» [14, с. 108]. Краткость, которую требует Твиттер, является, пожалуй, главной причиной умножения оскорблений, краткость «подрывает возможность развертывания сложных аргументов и обеспечивает особенно благоприятную атмосферу для нападок, жанра, в котором пороги терпимой агрессии гораздо выше», чем в других сферах публичного общения» [15, с. 111]. Оскорбление, максимальное выражение нападок, проявляется изломом тона и стиля речи. Оскорбление может состоять из нецензурной и грубой лексики. В большинстве случаев включение одного слова этого тенора уже представляет собой оскорбительное предложение. Давайте посмотрим в этой связи на два примера нападок с использованием брани:

7. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (15.07.12).

"@ParrilliMarcelo Es inútil Cada día estás más pelotudo".	«@ParrilliMarcelo, это бесполезно. С каждым днем ты становишься все более мудаком».

8. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (22.11.12).

"Se exhiben descaradamente con la intención de tirar toda a la mierda. Que los ricos sean bien ricos y que los pobres vivan, si pueden".	«Они нагло выставляют себя напоказ с намерением все бросить к черту. Пусть богатые будут очень богатыми, а бедные пусть живут, если могут».

Фрагмент 7 — это ответ сенатора Анибала Фернандеса на провокацию, устроенную ему, в том числе через Твиттер, Марсело Паррильи, бывшим законодателем Портеньо. Паррилли сравнил Фернандеса с его телевизионной имитацией, заключив, что имитатор оказался менее «коварным», чем настоящий Фернандес. Во втором твите упоминается заявление Кристины Фернандес де Киршнер об отношении « руководителей ряда экономистов.

Очень близки к ненормативной лексике вульгаризмы, слова или выражения разговорной речи, которые обладают относительной социальной приемлемостью, но которые также содержат высокий негативный заряд и не связаны с политическим дискурсом. Анибал Фернандес уже в описании, которое находится под именем пользователя, создает образ, который представляет его как образованного человека («Сенатор нации, юрист, бухгалтер, профессор Факультета социальных наук UNLZ»), но также и как пропагандиста популярной культуры («Рикотеро, перонист, фанат и президент атлетического клуба Кильмес»). Именно в этой попытке стать поборником национального фольклора он в некоторых своих твитах использует слова из лунфардо или другие вульгаризмы:

9. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (25.08.12).

"Porque Mauricio será siempre tilingo, jamás un señor (…)".	«Потому что Маврикий всегда будет придурковатым, никогда не будет господином (...)».

10. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (08.06.12).

"Los cagatintas del diario La Nación, con tal de agraviarme, son capaces de hacerse contorsionistas".	«Канцелярские крысы из газеты "La Nación", если они хотят меня обидеть, способны исказить себя».

Стоит пояснить, что хотя термин «cagatintas», согласно словарю Королевской испанской академии, является уничижительным синонимом слова «офисный работник», обычно он используется для обозначения, в том числе пренебрежительного, журналистов, и именно так Фернандес использует его во фрагменте 10.

В других случаях мы отмечаем, что для оскорбления используются квалификаторы, которые, не будучи грубыми или вульгарными, содержат мощную отрицательную оценку и оказываются очень оскорбительными:

11. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (20.11.12).

"Un verdadero espanto. Una bravata cuya autoría intelectual le pertenece a Augusto Timoteo Moyano, traidor e inigualable alcahuete d Magnetto".	«Настоящий ужас. Бравада, авторство которой принадлежит Аугусто Тимотео Мойано, предателю и непревзойденному алкашу д Магнетто».

12. Франсиско де Нарваэс, @denarvaez (29.12.13).

"Es vergonzoso el gasto del kirchnerismo para sostener un relato irreal frente a la gente".	

Оскорбление, в какой бы форме оно ни было, играет «в высшей степени красноречивую роль» [5, с. 639], это потому, что выраженная агрессия всегда будет иметь последствия для получателя. Таким образом, каким бы ошибочным ни был квалификатор, получатель в итоге почувствует себя таковым или, по крайней мере, примет это во внимание. С другой стороны, оскорбление, как и любой насильственный дискурс, всегда является диалогическим дискурсом, поскольку отсылает к предыдущим дискурсам или представлениям. В следующем примере мы видим, как одни и те же инструменты поддержки могут усилить гетероглоссию:

13. Франсиско де Нарваес, @denarvaez (18.01.13).
«#KirchnerismoEnUnaPalabra Superb.

"#KirchnerismoEnUnaPalabra Soberbia".	«#КиршнеризмОднимСловом Надменность»

Пример 13 включает хэштег, который был установлен в те дни в Твиттере и оказался «актуальной темой». Таким образом, составитель представляет себя опытным пользователем и, кроме того, облегчает доступ ко всему, что было сказано ранее в отношении этого хэштега. Различны диалоги, которые предполагают следующие твиты:

14. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (14.10.12).

"Golpistas sin vergüenza: La sorprendente organización detrás de un cacerolazo espontáneo".	«Путчисты без стыда: удивительная организация, стоящая за спонтанным маршем кастрюль».

15. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (05.11.12).

"El 8N lo organiza una facción de la ultraderecha paga y va contra el hombre común".	«8N организована ультраправой фракцией, которая платит и идет против простых людей».

В этих примерах уничижительные нападки относятся к использованию устоявшихся выражений с целью отрицательной оценки кого-либо или чего-либо. В первом, например, термин «путчист» используется для порицания сторонников мобилизации, оскорбление ложится на социальное представительство в бурдезианском смысле этого понятия.

Оскорбление также может принимать форму метонимии или трансноминации:

16. Кристина Киршнер, @CFKArgentina (07.09.12).

"Es q la cadena ilegal nacional del desánimo y el temor tiene fecha de vencimiento: el 7 de diciembre, fecha d aplicación de la Ley de Medios".	«Это национальная незаконная цепочка разочарования и страха, срок действия которой истекает: 7 декабря, дата вступления в силу Закона о СМИ».

17. Кристина Киршнер, @CFKArgentina (13.01.13).

"Me enteré que el monopolio (Clarín, always) en la foto de familia con los Castro, en la Habana, confundió a la esposa de Fidelcon ¡Beatriz Paglieri! Secretaria de Comercio Exterior, que además está en Dubai. Desopilante".	«Я узнал, что монополия (Кларин, всегда) на семейную фотографию с Кастро в Гаване смутила жену Фиделькона Беатрис Пальери! Министр внешней торговли, который также находится в Дубае. Весело».

Используя метонимию, президент заменяет реальный субъект – Кларин – двумя недовольствами: «национальная незаконная цепочка разочарования и страха» и «монополия». Первая концепция – это его ответ на критику в адрес злоупотребления национальной сетью; второй намекает на экономическую и политическую мощь группы Кларин и представляет собой ярлык, который киршнеризм давно хотел навязать для его дискредитации.

Иными словами, нападки в любой из описанных форм отражают попытки дискурсивно уничтожить адресата. В этом смысле они напоминают то, что известно как аргумент ad hominem, это заблуждение, которое противоречит утверждению не из-за его содержания, а из-за того, кто его высказал. Нападки не связаны с обсуждением идей, они просто направлены на дисквалификацию оппонента и провоцирование его реакции. Эта агрессивная стратегия может вызвать отторжение или неприятие аудитории, особенно когда нападки переходят в ненормативную лексику.

Сатира относится к использованию юмора в целях убеждения. В основном это практикуется, когда говорящий считает речь оппонента совершенно несостоятельной, и именно вместе с этим возмущением он отвечает агрессивно, пытаясь выставить на посмешище и показать все недостатки оппонента. Это несоответствие предполагает, что «сатира находится в крайней точке идеологического расхождения» [2, с. 36]. Но сатирический комментатор не заботится о том, чтобы доказать свою точку зрения, он понимает, что является носителем истины, но не стремится ее оправдать, а только дисквалифицировать своего оппонента и устранить любой проблеск отождествления с ним. Сатира не дает аргументов, а, скорее, исходит «из магических проклятий гнева, а не из рассуждений» [3, с. 422].

Сатирический дискурс составлен с большим умом и остротой, он предпочитает носить бурлескный характер и вызывает смех у слушателей. Для психоанализа «сущность юмора заключается в том, чтобы избавить себя от аффектов, к которым могла бы привести ситуация, и в том, чтобы с помощью шутки исключить возможность такой экстериоризации чувств» [6, с. 158]. Юмор сатиры проявляется как разрушительный механизм, поскольку под его веселой внешностью скрывается презрение к чужой речи. В форме иронии, сарказма или пародии сатира воспроизводит «в искажающем зеркале абсурдность речи оппонента» [2, с. 38].

Во-первых, для описания иронии необходимо понимать, что каждое ироническое высказывание несет в себе буквальное и тропологическое значение. Первое представляет то, что говорит говорящий, а второе-то, что он действительно хочет сообщить. Таким образом, сначала получатель сообщения испытывает удивление по поводу того, что он читает или слышит, поскольку он не считает возможным, чтобы отправитель передавал это содержание. Вот почему «иронизирующий оратор намекает, хотя иногда и очень тонко, на свою неискренность» [17, с. 456]; иронизирующий должен использовать в своем высказывании знаки или индикаторы, которые указывают его получателям на существование неявного значения. С другой стороны, требуются ясные и внимательные рецепторы, способные улавливать те знаки, которые оставляет говорящий. Несоответствие, присущее иронии, подразумевает некоторую двусмысленность, которую адресат должен разрешить, выполнив расшифровку и стремясь достичь истинной разговорной импликации. Ценность иронии заключается в том, чтобы найти правильную грань между двусмысленностью и очевидностью, поскольку, если она очень двусмысленна, не передает тропологического значения, а если она очень очевидна – теряет изящество. Рассмотрим два примера:

18. Франсиско де Нарваэс, @denarvaez (10.01.13).

«Qué suerte que la Presidenta nos avivó de que la inflación la generan los intendentes y gobernadores! Marcó del Pont maneja un taxi?»	*«Какое счастье, что президент убедила нас в том, что инфляцию порождают интенданты и губернаторы! Марко дель Пон водит такси?»*

19. Франсиско де Нарваес, @denarvaez (18.12.12).

«Y un día CFKArgentina habló de inseguridad!!!»	*«И однажды CFKArgentina заговорила о небезопасности!!!»*

Оба послания являются откровенно ироническими высказываниями, которые могут ассоциироваться с риторическим приемом *тонкой иронии*, поскольку они скрывают ее в явно истинных выражениях. В первом твите де Нарваес ставит под сомнение определенные высказывания президента об ответственности за инфляционный процесс и, к ее недоумению, иронически задается вопросом о задаче, которую выполняет высший орган Центрального банка Аргентинской Республики. В следующем сообщении диктор иронизирует по поводу упущений в речи президента.

В следующем примере используется гипербола, чтобы усилить нападки, вписанные в ироническое утверждение:

20. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (13.08.12).

"Un video sobre la desidia del gobierno de Macri, con menos reacción que un Citroen 62»".	«Видео о безрассудстве правительства Макри, на которое меньше реакции, чем на Citroen 62».

Сатира также может быть выражена в форме сарказма – крайней иронии, скрывающей оскорбление. Обычно он имеет вид похвалы, хотя, конечно, представляет собой полную противоположность.

21. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (10.11.12).

"El editorial de La Nación del 8N, una obra maestra del terror»".	«Редакционная статья в 8 номере газеты La Nación 8N, шедевр ужаса».

22. Франсиско де Нарваес, @denarvaez (16.07.12).

"La Presidenta gobierna un país maravilloso pero su relato en cadena nacional parece ser el de 'Cristina en el país de las maravillas'".	*«Президент управляет замечательной страной, но ее репортаж по национальному каналу похож на «Кристину в стране чудес»».*

Пародия – это юмористическое изображение ранее выпущенного набора знаков. Это комическое воссоздание речи, которое чаще всего выражает противоположные идеи. Таким образом, пародия стремится обесценить то, что было установлено предыдущим дискурсом, и делает это с помощью карикатуры. М. Бахтин отличает современную пародию от средневековой, предполагая, что обе они содержат отрицательную ценность, представленную их способностью деградировать, но только средневековая пародия экстернализирует положительную черту, регенеративное измерение, которое делает ее амбивалентной.

Следующий фрагмент иллюстрирует пародию как имитацию бурлеска:

23. Анибал Фернандес, @fernandezanibal (08.06.12).

"Ante un hecho de violencia en la hinchada de Quilmes, AFIRMAN que los responsables pertenecen a mi agrupación Arturo Jauretche".	*«Столкнувшись с фактом насилия в районе Кильмес, они ЗАЯВЛЯЮТ, что виновные принадлежат к моей группе Артуро Жореше».*

В этом твите комментатор высмеивает утверждения, сделанные средствами массовой информации без предварительной проверки; заглавными буквами он подчеркивает ложную информацию, которую подают некоторые ежедневные газеты. Следующий пример больше, чем просто имитация, представляет собой насмешку:

24. Кристина Киршнер, @CFKArgentina (06.01.13).

"Adelanto los titulares de mañana d la Cadena Nacional del Odio y Desánimo: 'Ahora va contra Darín' CFK enfrenta a Darín 'o Se volvió loca'".	«Я просматриваю завтрашние заголовки Национального Канала ненависти и разочарования: «Теперь она идет против Дарина» CFK противостоит Дарину «или она сошла с ума»».

Мы видели, как сатира может быть выражена тремя способами (иронией, сарказмом и пародией), и в каждом юмором она дисквалифицирует противника.

Нападки и сатира преследуют схожую цель, но следует отметить, что вторая достигает более высокого **признания в аудитории.**

Как уже было сказано, включение Твиттера в политическую коммуникацию предоставило нам своеобразную панораму, в которой, помимо прочего, создана благодатная почва для роста агрессивных сообщений. В этой статье мы разбили этот насильственный дискурс на три поджанра. Полемика, возможно, самая распространенная из трех, основана на аргументативной структуре, но ее цель – подвергнуть сомнению контрдискурс. Сатира, хотя и не предлагает аргументов, остротой и юмором дисквалифицирует враждебный дискурс. Учитывая, что ирония является квинтэссенцией языка Твиттера, делается вывод, что сообщение такого рода, даже если оно исходит от политического лидера, всегда хорошо воспринимается аудиторией. Одобрение, которое получает остроумие, оставляет на заднем плане отсутствие содержания, которое может представлять речь.

Нападки не только не содержат аргументации, но и используют язык, который не подходит политикам. Это делает его поджанром, наиболее отвергаемым аудиторией. И хотя твиты могут быть удалены, вряд ли это будет сделано достаточно быстро, чтобы помешать кому-либо дублировать их, пока не проявится вирусный эффект, столь характерный для платформы. Кроме того, ортодоксальные СМИ несут ответственность за распространение послания, усиливая его тираж. Сказанное побуждает нас задуматься о том, что политики должны контролировать свои побуждения и предотвращать появление в своих аккаунтах грубых или иных агрессивных сообщений.

Столкнувшись с распространением агрессивных сообщений, осторожная Испанская социалистическая рабочая партия (PSOE) в начале 2011 года разработала декалог, чтобы предотвратить промахи своих политиков в Твиттере. Среди предоставленных рекомендаций мы находим: публиковать положительные сообщения, не делать орфографических ошибок, периодически шутить, хотя и не каждый день, не брать на себя обязательств по решению проблем, которые не находятся в пределах досягаемости, по всем сомнениям обращаться в постоянную группу по связям партии с общественностью и т. д. Диахроническое исследование твитов, обнародованных политиками PSOE, включая сообщения, опубликованные до и после презентации декалога, может дать нам приблизительное представление о результатах, которые могут иметь предупреждение и последующие действия такого рода.

Тем не менее простое существование такого декалога, как у PSOE (а также другого опыта контроля над новыми СМИ), дает нам понять, что поддержка в силу своих характеристик создает среду, опасную для общения импульсивных политиков. Краткость, однозначный эффект, оперативность и отсутствие посредника – вот некоторые из характеристик Твиттера, которые могут привести к появлению немыслимых сообщений. В другом измерении можно подумать, что стратегии контроля и отслеживания способны нарушить логику среды и нанести ущерб естественному развитию новых технологий, основанных на участии, и, следовательно, коммуникации веб 2.0.

С годами наблюдается более широкое участие консультантов и/или коммуникационных групп. Но верно и то, что многие политики по-прежнему предпочитают сами управлять своими аккаунтами в Твиттере, и это, пожалуй, главная причина появления гневных сообщений. Что касается основной роли, которую Твиттер приобрел в политике и для политики, можно подумать, что политики выбрали его в качестве новой коммуникационной сети, потому что его краткость скрывает отсутствие содержания его дискурса. Сегодняшняя политика с большим количеством имиджа и малой идеологией, с большим количеством шума из ничего нашла хорошего союзника в Твиттере.

Библиографический список / References

1. Amossy R. El pathos o el rol de las emociones en la argumentación, en *L'argumentation dans le discours*. París, Nathan, 2000.
2. Angenot M. *La parole pamphlétaire*. París, Payot, 1982.
3. Borges José L. El arte de injuriar. *Obras completas*. Barcelona, Emecé, 1997; T. I.
4. Charaudeau P. Pathos et discours politique. *Émotions et discours: l'usage des passions dans la langue*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
5. Charaudeau P. Las emociones como efecto discursivo. *Revista Versión: La Experiencia Emocional y sus Razones*. 2011; № 26. Available at: www.patrick-charaudeau.com/Las-emociones-como-efectos-de.html
6. Freud S. El humor. *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu. 2007; № 6.
7. Herring S., Lois Ann S., Bonus Sabrina y E.W. Weblogs as a Bridging Genre. *Information, Technology and People*. 2005; Vol. 18, № 2. Available at: ebookbrowse.com/weblogs-as-a-bridging-genre-doc-d138609144
8. Kerbrat-Orecchioni C. Le discours polémique. *La parole polémique*, París, Champion, 2003.
9. Maingueneau D. "Genres de discours et web: existe-t-il des genres web? *Manuel d'analyse du web*, París, Armand Colin, 2013.
10. Jamen M. White J. y P. *The Language of Evaluation*, Nueva York, MacMillan, 2005.
11. Martinez S. "Twitter no es una red social, es una red de información abierta, entrevista a Laura Gómez, gerente de internacionalización de Twitter. *El Mundo*. 2011; 26 de febrero.
12. Muñoz, Riveiro R. y A. Twitter no es una red social sino una herramienta de comunicación, entrevista a Jack Dorsey, creador de Twitter. *El País*. 2009; 25 de marzo.
13. Plantin C. Des polémistes aux polémiqueurs. *La parole polémique*, París, Champion, 2003.
14. Qués M.E. Retóricas de la proximidad: el discurso político en las redes sociale, ponencia presentada en el X Congreso de Ciencia Política, Córdoba, 2011.
15. Qués M.E. Discurso político y géneros discursivos en Internet. *Ponencia presentada en el II Coloquio Nacional de Retórica y I Congreso Internacional de Retórica e Interdisciplina*. Mendoza, 2013.
16. Scolari C. Ecología de los medios: mapa de un nicho teórico, en *Revista Quaderns del* CAC. 2010; Vol. XIII, № 1. Available at: www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q34_Scolari_ES.pdf
17. Sopeña B.E. El concepto de ironía: de tropo a ambigüedad argumentativa. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. 1997; № 11. Available at: revistas.ucm.es
18. Verón E. De la imagen semiológica a las discursividades, en Veyrat-Masson. *Espacios públicos en imágenes*. Barcelona, Gedisa, 1997.

Статья поступила в редакцию 07.03.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-440-444

Chalakhyan A.L., *teaching assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: alchalakhyan@fa.ru*

THE TRANSLATION PECULIARITIES OF ANTHROPOMORPHIC CREATURES NAMES FROM THE SERIES OF NOVELS BY J.K. ROWLING ABOUT HARRY POTTER AND THE NOVEL BY D.R.R. TOLKIEN "THE LORD OF THE RINGS": COMPARATIVE ASPECT. The article concerns a problem of translation of the author's neologisms in the cycles of D. Rowling's novels about Harry Potter, as well as D. Tolkien's novel "The Lord of the Rings". The researcher examines the ways of translating non-equivalent vocabulary, and also compares these methods used by different specialists in two cycles of novels. The purpose of the study is to consider in a comparative aspect the basic principles that guide translators when translating the author's names of various creatures and to identify patterns in the translation of these names. The novelty of the research lies in conducting a systematic comparative study of the names of anthropomorphic creatures in two fantasy novels by two English writers. As a result, it is found that when translating neologisms, translators most often use transcription, transliteration, tracing, semantic translation, creation of neologisms. This article is dedicated to the researchers in the field of comparative linguistics.

Key words: **anthropomorphic creatures, neologisms, tracing, transliteration, semantic translation, transcription**

А.Л. Чалахян, *асс., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: alchalakhyan@fa.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ АНТРОПОМОРФНЫХ СУЩЕСТВ В ЦИКЛЕ РОМАНОВ ДЖОАН РОУЛИНГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ И Д.Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена проблеме перевода авторских неологизмов в циклах романов Д. Роулинг о Гарри Поттере, а также в романе Д. Толкина «Властелин колец». Автор рассматривает способы перевода безэквивалентной лексики, а также сравнивает данные способы, применяемые разными специалистами в двух циклах романов. Цель исследования – рассмотреть в сопоставительном аспекте базовые принципы, которыми руководствуются переводчики при переводе авторских названий различных существ, и выявить закономерности при переводе данных названий. Новизна исследования заключается в про-

ведении системного сравнительного анализа названий антропоморфных существ в фэнтезийных романах двух английских писателей. В результате было обнаружено, что при переводе неологизмов переводчики чаще всего используют транскрипцию, транслитерацию, калькирование, семантический перевод, создание неологизма. Данная статья предназначена для исследователей в сфере сравнительно-сопоставительной лингвистики.

Ключевые слова: **антропоморфные существа, неологизмы, калькирование, транслитерация, семантический перевод, транскрипция**

Названия антропоморфных существ представляют собой функциональные единицы текста, а в произведениях художественной литературы жанра фэнтези, бесспорно, играют особую роль. Основная задача, которая стоит перед переводчиком, – выбор приемов, которые способствуют сохранению семантики, заложенной в них иноязычным автором. Кроме того, стоит учесть тот факт, что вариант перевода зависит не только от языковых особенностей, но и индивидуальности переводчика. Именно от образованности, креативности, своеобразия выбора и многого другого зависит качество перевода художественного текста [1].

Многие ученые, такие как В.Н. Алексеева, К.И. Чуковский, М.А. Леденева, обращались к теме перевода художественных текстов. В.Н. Алексеева считает, что дословный перевод может нарушить смысл некоторых языковых конструкций [2]. К.И. Чуковский утверждал, что дословный перевод оригинала – это неуважительное отношение к языку оригинала [3]. М.А. Леденева считает, что перевод, который выполнен с учетом пожеланий переводчика, является его собственно интерпретацией и не выполняет основной задачи специалиста: передать смысл текста на другом языке [4].

Стоит отметить, что особенностью литературы жанра фэнтези является наличие неологизмов или беззквивалентной лексики, что вызывает при переводе текстов. Именно по этой причине актуальность темы обусловлена, прежде всего, необходимостью выявления сходств и различий в принципиальных подходах к переводу названий различных персонажей. Целью данного исследования является проведение сопоставительного анализа с целью выявить базовые принципы перевода при переводе антропоморфных существ. Для достижения вышеупомянутой цели следует решить следующие задачи:

– изучить принципы перевода названий антропоморфных существ в жанре фэнтези;

– выделить группы названий антропоморфных существ в цикле романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере и романе Д.Р.Р. Толкина «Властелин колец».

– провести сопоставительный анализ переводческих стратегий названий антропоморфных существ в цикле романов Дж.К. Роулинг и романе Д.Р.Р. Толкина.

Объект исследования – авторские неологизмы, умышленно созданные автором для представления субъектов сказочной действительности в цикле романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере и романе Д.Р.Р. Толкина «Властелин колец».

Практическая значимость работы состоит в возможности использования ее материалов в дальнейших исследованиях, посвященных теории переводческих стратегий, а также лекциях по теоретической и прикладной лингвистике художественного текста.

Теоретическая ценность работы состоит в получении обоснованных выводов относительно особенностей перевода вымышленных авторских названий живых существ (антиропоморфных), которые могут быть использованы в развитии теории и методики переводческих стратегий.

Методы исследования: наблюдение и описание – позволяют определить схожести переводов разных специалистов, сравнительный анализ и сопоставление используются с целью определить системность использования переводческих стратегий.

В контексте данного исследования нас интересует перевод авторской лексики (названия антропоморфных существ) по причине того, что они играют немаловажную роль в создании задуманного автором мира. Именно по этой причине стоит раскрыть понятие «антропоним».

«Антропоним – это имя собственное (или набор имен, включая все возможные варианты), официально присвоенное отдельному человеку как его опознавательный знак» [5, с. 38]. Данный термин включает в себя личные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы, фиктонимы, криптонимы. Антропоним не наделяет свойствами, а только называет предмет.

По мнению Д.И. Ермоловича, антропоним входит в понятие «персоналии» (все слова, которые индивидуализируют людей). Персоналии подразделяются на три группы:

1) антропонимы – имена, присвоенные людям официально, и их вариации;

2) именования прозвищного типа – альтернативные именования людей, образованные из нарицательных слов;

3) именования смешанного типа – именования людей, включающие как элемент их официального имени, так и нарицательный элемент [6].

Как уже говорилось ранее, перевод названий антропоморфных существ в большей степени вызывает трудности по причине беззквивалентности. Однако стоит упомянуть основные стратегии перевода, которыми пользуются специалисты при их переводе. Л.С. Бархударов, на наш взгляд, создал наиболее обшир-

Таблица 1

Перевод названий антропоморфных существ методом транскрипции и транслитерации

Английский вариант	Русские варианты	
Дж. Роулинг	М. Спивак	И. Оранский
Godric Griffindor	Годрик Гриффиндор – транслитерация	Годрик Гриффиндор – транслитерация
Professor Vinidictus Viridian	Профессор Мститтус Вирусиан – транскрипция, каламбур	Профессор Винидиктус Виридиан – транслитерация
Snape Severus	–	Северус Снегг – транскрипция
Bathilda Bagshot	–	Батильда Бэгшот – транслитерация
Salazar Slytherin	Салазар Слизерин – транслитерация	Салазар Слизерин – транслитерация
Vernon Dursley	Вернон Дурслей – транслитерация	Вернон Дурсль – транскрипция
Quirinus Quirrell	–	Квиринус Квирелл – транскрипция
Remus Lupine	Римус Люпин – транскрипция	Римус Люпин – транскрипция
Fleur Delacour	Флёр Делакёр – транскрипция	Флёр Делакур – транслитерация
Draco Malfoy	Драко Малфой – транслитерация	Драко Малфой – транслитерация
Albus Dumbledore	Альбус Думбльдор – транскрипция	Альбус Дамблдор – транслитерация
Rubeus Hagrid	Рубеус Хагрид – транслитерация	Рубеус Хагрид – транслитерация
Filius Flitwick	Филиус Флитвик – транслитерация	Филиус Флитвик – транслитерация
Gellert Grindelwald	Геллерт Гриндевальд – транслитерация	Геллерт Грин-де-Вальд – транскрипция
Rufus Scrimgeour	Руфус Скримджер – транскрипция	Руфус Скримджер – транскрипция
Lord Voldemort	Лорд Вольдеморт – транслитерация	Лорд Волан-де- Морт – транслитерация
muggl	Маггл – транслитерация	Маггл – транслитерация
animagus	Анимаги – транскрипция	Анимаги – транскрипция
boggart	–	Боггарт – транслитерация
Dementhor	Дементор – транслитерация	Дементор – транслитерация
Gnarlack	Гнарлак – транслитерация	Гнарлак – транслитерация
erkling	–	Эрклинг – транслитерация
hinkypunk	–	Хинкипанк – транскрипция
inferius	Инферналы – транскрипция	Инферналы – транскрипция
squibs	Скуибы – транслитерация	Скуибы – транслитерация
Способы перевода:	Транскрипция – 5 Транслитерация – 19	Транскрипция – 8 Транслитерация – 17

ную классификацию способов перевода безэквивалентной лексики, где предлагает четыре приема для перевода имен собственных:

1. *Переводческая транскрипция и транслитерация.* Транскрипция представляет собой слово в графической форме, в то время как транслитерация – в звуковой.

2. *Калькирование*. Данный способ представляет собой пословный перевод.

3. *Описательный перевод* нацелен на развернутое объяснение слова за счет словосочетаний или предложений.

4. *Приближенный перевод, или уподобление*. Данный способ использует слова, которые похожи по значению.

5. *Транспозиция, или функциональная транспозиция* – перевод слова с одного языка на другой в другой части речи.

6. *Неологизмы* – слова или словосочетания, предназначенные для понимания смысла, предложенного автором слова [7].

По причине того, что имена собственные, представленные авторами в своих романах, являются неологизмами, которые составляют часть безэквивалентной лексики, стоит отметить способы их образования. Начнем с неологизмов:

1. Словообразовательные деривации. Данный способ основывается на изобретении новых слов с помощью суффиксации, префиксации, префиксально-суффиксального способа, сложения основ и аббревиации.

2. Образование неологизмов, или семантическая деривация. Данный способ представляет собой увеличение семантического объема слов для добавления значения уже существующему слову.

3. Слова из других языков или из диалектов, просторечий, жаргонов [8].

Рассмотрим способы перевода неологизмов. М.А. Куниловская предлагает следующие способы:

1. Перевод, который использует сохранение образа, являющегося основой неологизма.

2. Перевод, который использует замену образа, являющегося основой неологизма.

3. Денеологизация. Данный способ основывается на компенсации неологизма в другом месте текста или же его опущение [9].

В нашем случае перевод неологизмов в фэнтезийных романах усложняется за счет нереальности объекта. Именно по этой причине использование способа «замена образа» не представляется возможным.

В остальных случаях стоит прибегать к переводу путем подбора близкого по значению эквивалента, который достаточно характерен для художественного текста в целом.

Перейдем непосредственно к самому анализу романов. Главной особенностью романов Джоан Роулинг является наличие шуток и ироний, которые вызывают затруднения при переводе на русский язык. Однако это не единственная трудность, с которой столкнулись переводчики. Немаловажно то, что имена собственные также обладают особенностями, и по этой причине возникают трудности с подбором эквивалента.

В результате систематизации способов перевода названий антропоморфных и зооморфных существ нами были выявлены следующие переводческие стратегии:

1) транскрипция и транслитерация;

2) калькирование;

3) создание неологизма.

Для проведения сравнительного анализа нами были использованы два варианта перевода романов Д. Роулинг о Гарри Поттере на русский язык, выполненных М. Спивак и И. Оранским [10; 11].

Анализируя представленные в табл. 1 примеры, можно сделать вывод, что И. Оранский использовал в большей мере транслитерацию (17 случаев из 25, то есть 68%).

М. Спивак использует способ транскрипции (5 случаев из 24, то есть 20,8%), в случае, если специалист хочет передать особенности смысла, которые автор вложила в название или же с целью продемонстрировать игру слов (1 случай из 24, то есть 4,2%).

Примеры из табл. 2 позволяют также сделать вывод, что наибольшая доля лексем, обозначающих названия антропоморфных существ и переведенных методом транскрипции (транслитерации), приходится на имена собственные (18, то есть 72%). И лишь в 7 случаях выявлены нарицательные имена (то есть 28%).

Следующий выявленный способ перевода названий антропоморфных существ – метод калькирования. Данный способ использовался переводчиками только в том случае, если слово несет особенное смысловое значение. В табл. 2 представлены названия, которые переведены способом калькирования.

Таблица 2

Перевод названий антропоморфных существ методом калькирования и семантического перевода

Английский вариант	Русские варианты	
Дж. Роулинг	М. Спивак	И. Оранский
He-Who-Must-Not-Be-Named	Тот-Кто-Не-Должен-Быть-помянут – семантический перевод	Тот-Кого-Нельзя-Называть – семантический перевод
Lavender	Лаванда – калькирование	Лаванда – калькирование
house-elf	Домовой – семантический перевод	Домовой – семантический перевод
Secret-Keeper	Хранитель Тайны – калькирование	Хранитель Тайны – калькирование
mudblood	Полукровка – семантический перевод	Грязнокровка – калькирование
erkling	Шиплинг – семантический перевод	-
Способы перевода:	Калькирование – 2 случая Семантический перевод – 4 случая	Калькирование – 3 случая Семантический перевод – 2 случая

Представленные в табл. 2 примеры указывают, во-первых, на то, что метод калькирования применяется переводчиками при переводе названий антропоморфных существ значительно реже, нежели способ транскрипции и транслитерации (всего 6 примеров против 25).

В табл. 3 приведены примеры использования переводчиками еще одного способа перевода – создания неологизмов.

Как видно из табл. 3, в тексте встречается 8 примеров перевода названий антропоморфных существ методом создания неологизма. При этом следует от-

Таблица 3

Перевод названий антропоморфных существ методом создания неологизма

Английский вариант	Русские варианты	
Дж. Роулинг	М. Спивак	И. Оранский
Gilderoy Lockhart	Сверкароль Чаруайльд – словообразовательная деривация	Златопуст Локонс – семантическая деривация
Quirinus Quirrell	Квиринус Страунс – имя – заимствование, фамилия – семантическая деривация	–
Severus Snape	Злотеус Злей – семантическая деривация	–
Bathilda Bagshot	Миссис Жукпук – словообразовательная деривация	–
Boggart	Вризрак – словообразовательная деривация	–
magizoologist	Магозоолог – словообразовательная деривация	Магозоолог – словообразовательная деривация
hinkypunk	болотный фонарник – словообразовательная деривация	–
lethifold	Смеркут – словообразовательная деривация	живой саван – семантическая деривация
Способы перевода:	Словообразовательная деривация – 6 Семантическая деривация – 2 Заимствование – 1	Словообразовательная деривация – 1 Семантическая деривация – 2 Заимствование – 0

метить, что подавляющее большинство из них принадлежат М. Спивак, которая, в свою очередь, более всего использует способ словообразовательной деривации (6 случаев из 9, то есть 66,7%).

Перейдем ко второму роману. Нами были выбраны два перевода произведения «Властелин Колец»: В. Муравьева и А. Кистяковского; Н. Григорьевой и В. Грушецкого [12; 13]. Роман Д. Толкина наполнен различными описаниями хоббитов, эльфов и других вымышленных существ. Упомянутые в романе существа являются человекоподобными и по этой причине включены в «антропонимы».

Таблица 4

Перевод названий антропоморфных существ методом транскрипции

Английский вариант	Русские варианты	
Д.Р.Р. Толкин	В. Муравьев и А. Кистяковский	Н. Григорьева и В. Грушецкий
Took	Тук	Тук
Legolas	Леголас	Леголас
Elendil	Элендил	Элендил
Findegil	Финдегил	Финдегил
Drogo	Дрого	Дрого
Gil-Galad	Гил-Гэлад	Гил-Гэлад
Finrod	Финрод	Финрод
Nob	Ноб	Ноб
Bob	Боб	Боб
Maiar	Майар	Майар
Общее количество:	10	10

Представленные в табл. 4 примеры указывают, что переводчики используют способ транскрипции при переводе главным образом антропонимов, являющихся наиболее понятными для восприятия носителями русского языка и не несущих какой-либо особой смысловой нагрузки. В обоих вариантах перевода обнаружено по 10 случаев перевода названий антропоморфных существ методом транскрипции.

В табл. 5 приведем примеры перевода названий зооморфных существ методом транскрипции.

Таблица 5

Перевод названий зооморфных существ методом транскрипции

Английский вариант	Русские варианты	
Д.Р.Р. Толкин	В. Муравьев и А. Кистяковский	Н. Григорьева и В. Грушецкий
Shelob	Шелоб	Шелоб
Draugluin	Драуглуин	Драуглуин
Общее количество:	2	2

Как видно из табл. 5, в тексте встречается 2 примера перевода названий зооморфных существ методом транскрипции. Этот показатель намного (в 5 раз) меньше, чем в случае с названиями антропоморфных существ.

Наряду с транскрипцией, еще один из наиболее простых способов перевода – транслитерация – представлен в табл. 6.

Таблица 6

Перевод названий антропоморфных существ методом транслитерации

Английский вариант	Русские варианты	
Д.Р.Р. Толкин	В. Муравьев и А. Кистяковский	Н. Григорьева и В. Грушецкий
Samwise	-	Сэмиус
Aragorn	Арагорн	Арагорн
Faramir	Фарамир	Фарамир
Boromir	Боромир	Боромир
Galadriel	Галадриэль	Галадриэль
Isildur	Исилдур	Исилдур
Tom Bombadil	Том Бомбадил	Том Бомбадил
Luthien Tinuviel	Лутиэн Тинувиэль	Лучиэн Тинувиэль
Thingol	Тингол	Тингол
Beren	Берен	Берен
Glorfindel	–	Глорфиндейл
Bifur	Бифур	Бифур
Gollum	голлум	голлум
Nazgul	назгулы	назгулы
Balrogs	Балроги	Балроги
Dunedain	дунаданцы	дунаданы
Olog-Hai	Ологхай	Ологхай
Ainur	Айнур	Айнур
Общее количество:	16	18

Отметим, что в переводе Н. Григорьевой и В. Грушецкого случаев перевода названий антропоморфных существ встречается несколько больше, чем в переводе В. Муравьева и А. Кистяковского – 18 против 16 соответственно (на 12,5% больше).

В процессе анализа примеров из цикла романов Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере и романа Д.Р.Р. Толкина «Властелин колец» были выделены следующие группы названий антропоморфных:

1. Антропонимы.
2. Названия вымышленных антропоморфных существ.
3. Названия этнических и социальных общностей.

Общее количество названий по выделенным группам приведено в табл. 7.

Таблица 7

Общее количество названий антропоморфных и зооморфных существ по группам

Группа названий	Цикл романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере	Роман Д.Р.Р. Толкина «Властелин колец»
1. Антропонимы	21	65
2. Названия вымышленных антропоморфных существ	7	10
3. Названия этнических и социальных общностей	5	13

Анализ романа Джоан Роулинг с целью выявления неологизмов привел к тому, что мы можем выделить способы перевода, используемые специалистами:

1) транскрибирование и транслитерация;
2) калькирование;
3) создание неологизма;
4) семантический перевод.

Наибольшее число названий антропоморфных существ переведено способом транскрипции и транслитерации (25 и 16). И. Оранский в своем переводе чаще всего прибегает к использованию транслитерации и транскрибирования, в то время как М. Спивак чаще всего использует окказиональные слова. Именно по этой причине ее перевод является более привычным русским читателям.

В проанализированных вариантах перевода романа Д.Р.Р. Толкина выделяются следующие переводческие стратегии:

1) транскрибирование;
2) транслитерация;
3) калькирование;
4) создание неологизма;
5) семантический перевод;
6) смешанные стратегии.

Наибольшее количество названий антропоморфных существ переведено способом транслитерации (34), семантического перевода (35), созданием неологизмов (31). Оба варианта перевода, рассмотренных в работе, не имеют явных различий. При этом в них имеются неточности в воссоздании оригинального значения названий, переводные названия иногда имеют значение славянских имен (Светозар, Горислав), персонажей славянской мифологии (Жихарь), совершенно не имеющие никакого отношения к древнегерманскому эпосу, на котором построен язык и сюжет романа «Властелин колец».

Для сравнения переводческих стратегий, используемых для перевода двух произведений, составим табл. 8.

Таким образом, наиболее часто названия антропоморфных существ в цикле романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере переводятся способом транслитерации (19 у М. Спивак, 17 и Оранского). В романе Д.Р.Р. Толкина при переводе названий антропоморфных существ наиболее часто используются стратегии транслитерации (16 у В. Муравьева и А. Кистяковского и 18 у Н. Григорьевой и В. Грушецкого), создания неологизма (19 и 16 соотв.), семантического перевода (17 и 14), смешанный способ (14 и 15).

Переводческие стратегии двух произведений едины в том, что наименее всего при переводе названий антропоморфных существ используется калькирование: всего в 2 случаях у М. Спивак, в 3 – у И. Оранского, в 3 – у В. Муравьева и А. Кистяковского и в 2 – у Н. Григорьевой и В. Грушецкого. Такие показатели впол-

Таблица 8

Сравнение переводческих стратегий, используемых при переводе названий антропоморфных существ в цикле романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере и романа Д.Р.Р. Толкина «Властелин колец»

Способы перевода	Цикл романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере		Роман Д.Р Р. Толкина «Властелин колец»	
	М. Спивак	И. Оранский	В. Муравьев и А. Кистяковский	Н. Григорьева и В. Грушецкий
1. Транскрипция	5	8	10	10
2. Транслитерация	19	17	16	18
3. Калькирование	2	3	3	2
4. Создание неологизма	4	2	19	16
5. Семантический перевод	9	3	17	14
6. Смешанный способ	-	-	14	15

не закономерны: перевести авторские неологизмы крайне редко можно методом калькирования, тем более в жанре фэнтези.

Таким образом, в ходе проведенного анализа выявлены сходства и различия переводческих стратегий. Оба произведения объединяет то, что при переводе названий персонажей переводчики использовали следующие способы: транскрипция, транслитерация, калькирование, семантический перевод, создание неологизма. По результатам проведенного анализа можно сделать вывод, что метод калькирования применяется переводчиками при переводе названий антропоморфных существ значительно реже, нежели способ транскрипции и транслитерации. В числе важных отличий переводческих стратегий романа Д.Р.Р. Толкина от способов перевода цикла романов о Гарри Поттере считаем необходимым отметить перевод сложных антропонимов и названий некоторых зооморфных существ. Переводчики «Властелина колец» использовали смешанные способы перевода сложных антропонимов и некоторых названий антропоморфных существ, в то время как в рассмотренных вариантах перевода цикла романов Дж.К. Роулинг данных стратегий не обнаруживается.

Кроме того, во всех романах прослеживается весьма значительное количество персонажей как антропоморфных. Провести системный анализ всех этих лексем в рамках данной исследовательской работы не представляется возможным. Поэтому в качестве объекта исследования мы выбрали только авторские неологизмы, созданные Дж.К. Роулинг и Д.Р.Р. Толкином для обозначения антропоморфных существ.

Наиболее часто названия антропоморфных существ в цикле романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере переводятся способом транслитерации. В романе Д.Р.Р. Толкина при переводе названий антропоморфных существ наиболее часто используются стратегии транслитерации, создания неологизма, семантического перевода, смешанный способ.

Переводческие стратегии двух произведений едины в том, что наименее всего при переводе названий антропоморфных существ используется калькирование. Такие показатели вполне закономерны: перевести авторские неологизмы крайне редко можно методом калькирования, тем более в жанре фэнтези.

В числе важных отличий переводческих стратегий романа Д.Р.Р. Толкина от способов перевода цикла романов о Гарри Поттере считаем необходимым отметить перевод сложных антропонимов и названий некоторых зооморфных существ. Переводчики «Властелина колец» использовали смешанные способы перевода сложных антропонимов и некоторых названий антропоморфных существ, в то время как в рассмотренных вариантах перевода цикла романов Дж.К. Роулинг данных стратегий не обнаруживается.

Перспектива дальнейшего исследования состоит в исследовании переводческих стратегий для названий зооморфных существ обоих романах английских писателей.

Библиографический список

1. Королькова С.А. Особенности перевода жанра фэнтези: передача пространственно-временных отношений (на материале романа «Артур и минипуты» Л. Бессона). *Homo loquens (Вопросы лингвистики и транслятологии)*. Волгоград, 2013; Выпуск 6: 9–19.
2. Алексеева В.Н. Проблема перевода художественного произведения на иностранный язык. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; № 3: 153–155.
3. Чуковский К.И. *Высокое искусство*. Санкт-Петербург: ИД «Авалон», ИД «Азбука-классика», 2008.
4. Леденева М.А. *Особенности художественного перевода*. Санкт-Петербург, 2010.
5. Виноградов В.С. *Введение в переводоведение*. Москва, 2001.
6. Ермолович Д.И. *Имена собственные на стыке языков и культур*. Москва, 2001.
7. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода*. Москва: ЛКИ, 2010.
8. Скрыльник А.В. Способы образования авторских неологизмов в английском языке на материале книг Дж.К. Роулинг. *Грамота.* 2017; № 7 (73).
9. Куниловская М.А. Авторская метафора как объект перевода. *Lingua mobilis*. 2010; № 4 (23).
10. Роулинг Дж. *Гарри Поттер и Философский камень*. Перевод И. Оранского. Available at: https://flibusta.club/b/265595/read
11. Роулинг Дж. *Серия: Гарри Поттер*. Перевод М. Спивак. Available at: https://knizhnik.org/dzhoan-rouling/garri-potter-i-orden-feniksa-perevod-marii-spivak
12. Tolkien J. *Властелин колец*. Перевод В.С. Муравьева, А.А. Кистяковского. Available at: https://bookscafe.net/read/tolkien_john-vlastelin_kolec_perevod_v_s_muraveva_a_a_kistyakovskogo-75140.html#p1
13. Tolkien J. *Властелин колец*. Перевод В. Грушецкого, Н. Григорьевой. Available at: https://iknigi.net/avtor-dzhon-tolkien/3293-bratstvo-kolca-dzhon-tolkin/read/page-1.html

References

1. Korol'kova S.A. Osobennosti perevoda zhanra f`entezi: peredacha prostranstvenno-vremennyh otnoshenij (na materiale romana «Artur i miniputy» L. Bessona). *Homo loquens (Voprosy lingvistiki i translyatologii)*. Volgograd, 2013; Vypusk 6: 9-19.
2. Alekseeva V.N. Problema perevoda hudozhestvennogo proizvedeniya na inostrannyj yazyk. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; № 3: 153-155.
3. Chukovskij K.I. *Vysokoe iskusstvo*. Sankt-Peterburg: ID «Avalon», ID «Azbuka-klassika», 2008.
4. Ledeneva M.A. *Osobennosti hudozhestvennogo perevoda*. Sankt-Peterburg, 2010.
5. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie*. Moskva, 2001.
6. Ermolovich D.I. *Imena sobstvennye na styke yazykov i kul'tur*. Moskva, 2001.
7. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: LKI, 2010.
8. Skryl'nik A.V. Sposoby obrazovaniya avtorskih neologizmov v anglijskom yazyke na materiale knig Dzh.K. Rouling. *Gramota.* 2017; № 7 (73).
9. Kunilovskaya M.A. Avtorskaya metafora kak ob`ekt perevoda. *Lingua mobilis*. 2010; № 4 (23).
10. Rouling Dzh. *Garri Potter i Filosofskij kamen'*. Perevod I. Oranskogo. Available at: https://flibusta.club/b/265595/read
11. Rouling Dzh. *Seriya: Garri Potter*. Perevod M. Spivak. Available at: https://knizhnik.org/dzhoan-rouling/garri-potter-i-orden-feniksa-perevod-marii-spivak
12. Tolkien J. *Vlastelin kolec*. Perevod V.S. Murav'eva, A.A. Kistyakovskogo. Available at: https://bookscafe.net/read/tolkien_john-vlastelin_kolec_perevod_v_s_muraveva_a_a_kistyakovskogo-75140.html#p1
13. Tolkien J. *Vlastelin kolec*. Perevod V. Grusheckogo, N. Grigor'evoj. Available at: https://iknigi.net/avtor-dzhon-tolkien/3293-bratstvo-kolca-dzhon-tolkin/read/page-1.html

Статья поступила в редакцию 17.03.23

УДК 811.511.11:39 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-444-447

Anduganova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

THE POTENTIONAL OF LEXICAL REPETITION IN TEXTS OF KHANTY RITUAL SONGS. The article is dedicated to one of the ancient stylistic means, which can rightfully be the substrate of rhyme. The Finno-Ugric folklore text has its own features of sound organization and rhythm organization. In this regard, it can be argued with a high degree of probability that lexical repetition serves as a universal basis for the further evolution of phonological expressiveness, for example, rhyme

as the consonance of the end of words, and alliteration as the consonance of the beginning of words. Lexical repetition is also the minimum unit of the segmental level of phonostylistic. Lexical rhyme underlies such stylistic means as: reduplication, gradation, enumeration, syntactic parallelism, parcel, epiphora, anaphora, alliteration, rhyme, consonance and assonance. It also forms combined types of rhyme based on reduplications of lexemes and phonemes.

Key words: **lexical repetition, reduplication, linguistic stylistics, rhyme, stylistic means**

М.Ю. Андуганова, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОВТОРА В ТЕКСТАХ ХАНТЫЙСКИХ РИТУАЛЬНЫХ ПЕСЕН

Статья посвящается одному из древних стилистических средств, которое может по праву являться субстратом рифмы. Финно-угорский фольклорный текст имеет свои черты звукоорганизации и ритмоорганизации. В связи с этим можно с большой долей вероятности утверждать, что лексический повтор служит универсальной основой для дальнейшей эволюции фонологической выразительности, например, рифмы как созвучия конца слов или аллитерации как созвучия начала слов. Лексический повтор является также минимальной единицей сегментного уровня фоностилистики. Лексическая рифма лежит в основе таких стилистических средств, как редупликация, градация, перечисление, синтаксический параллелизм, парцелляция, эпифора, анафора, аллитерация, рифма, консонанс и ассонанс. Она также образует комбинированные виды рифмы, основанные на редупликациях лексем и фонем.

Ключевые слова: **лексический повтор, редупликация, лингвостилистика, рифма, стилистическое средство**

Хантыйские ритуальные песни (ХРП) являются уникальными памятниками не только фольклора народа, но и живыми источниками культуры, красоты и целостности языка данного этноса. Эти магические тексты подвергались анализу с точки зрения фольклористики и этнографии в случаях, когда описывались ритуальные действия, сопровождающие их чтение. Они были объектами исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. Первыми, кто начал сбор и письменную фиксацию вышеупомянутых текстов, были венгерские и финские этнографы, а именно – А. Алквист, А. Регули, Х. Пасанен, Б. Мункачи [1–4]. В настоящее время наблюдается тенденция повышенного научного интереса к своей материальной, духовной и традиционной культуре представителями хантыйской интеллигенции. Таким образом, на данный момент сбор и систематизация фольклорных материалов осуществляется исследователями, являющимися исконными носителями хантыйского языка, религии и культуры в целом [5–8]. Яркими их представителями являются М.А. Лапина, Т.А. Молданов, Т.А. Молданова, Р.Г. Решетникова. Большой вклад и неоценимую ценность в изучение, научное описание и анализ ХРП вложили их наставники Н.В. Кулемзин, Н.В. Лукина, которые известны как работами в соавторстве, так и самостоятельными трудами, посвященными этнографии, фольклору, культуре и традиционной религии хантыйского этноса [9; 10].

Заметим, что хантыйские ритуальные тексты в полной мере заслуживают права быть объектами и лингвистического анализа, в том числе и данного. С сожалением приходится констатировать тот факт, что на настоящем этапе имеются лишь единичные работы по изучению их языка и стиля на фонологическом, синтаксическом и графическом уровнях [11; 12]. Лексический уровень в плане повторов подобному анализу не подвергался, что и определяет научную новизну представленной работы. Поскольку лексический повтор (ЛП) является самым архаическим и в то же время малоизученным выразительным средством текстов ХРП, то весьма актуальным было бы его научное описание, поскольку применительно к древним текстам ЛП, наряду со стилистической функцией эмотивности и выразительности, имеет и иное назначение. Это исходит из того, что сакральные тексты имеют историю своего бытования в несколько тысяч лет. Письменную форму они стали обретать сравнительно недавно, что дает основание утверждать о том, что лексический повтор в подобных произведениях устного народного творчества есть, помимо всего прочего, один из архаических способов организации текста, начиная с фонологического уровня и завершая дискурсным (текстовым), включая смысловой, что способствует неписьменному хранению и передаче информации в многовековом временном континиуме. Это позволяет также предположить, что ЛП, являющийся объектом нашего исследования, может служить базой не только для возникновения редупликации, но и иных выразительных и экспрессивных средств языка.

Целью данной работы является проведение лингвостилистического анализа лексических повторов, применяемых в хантыйских ритуальных текстах, и выявление их потенциала выразительности. Для реализации искомой цели необходимо решить ряд задач, а именно: а) выявить лексические повторы методом сплошной выборки; б) описать и типологизировать выявленные лексические повторы; в) определить местоположение в строке повторяющихся лексем; г) выявить лексические повторы, служащие для рифмообразования текста ХРП; д) определить потенциал лексических повторов для создания иных стилистических средств.

При выполнении задач применялись не только метод сплошной выборки и описательный, но и контекстуальный с техникой двойного кодирования, анализ сочетаемости и семантико-стилистический.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут послужить дальнейшему изучению языка и стиля хантыйских ритуальных песен, в частности и финно-угорского фольклора в целом, вносят вклад в теорию языка и стиля, а также могут способствовать выполнению лингвостилистического анализа финно-угорских фольклорных текстов в сравнительном и сопоставительно-типологическом аспектах.

Практическая значимость работы видится в использовании полученных данных при разработке курсов по стилистике финно-угорского фольклорного текста, методических рекомендаций по особенностям перевода хантыйского фольклора.

Для осуществления анализа фактического материала на первичном уровне под лексическим повтором нами подразумевается абсолютный повтор слов или их словоформ, например:

Ма н’омсыем ешпие картаӈа **ай нел**,	Я с гибкими руками (1) железная маленькая стрела (2),
Ма н’омсыем курие веяӈа **ай нел**,	Я с гибкими ногами (3) деревко (имеющая) Маленькая стрела,
Такла лолилӯмэм ийе.	Твердо стою я.
Арла йис хэ **арла пӯхэм**	Песенной поры (4) мужчин многие сыновья
Мощал(э) йис хэ **арла(**йэ) **пухэм…**	
(«Лэв кутуп ики» исп. Юхлымов П.И.).	Сказочной поры (5) мужчин многие сыновья…
Лаптаӈ асые**л овӑл хуся(йэ)**	(У) семи Обей (6) в устье,
Ийен ови **лапат щорӑс**	Одно устье (имеющие) семь морей (7),
Лапат щорӑсэ лухӑ**л хуся(йэ)**	(У) семи морей в заливе,
Лапат щорӑсэ ова**л хуся(йэ)…**	(У) семи морей в устье
(Хэймас исп. К.С. Молданов).	

Исследуемый материал позволил выявить наличие всевозможных вариаций использования повторов на лексическом уровне в ХРП. Их богатое разнообразие достигается благодаря разноместному расположению в строке компонентов повтора (лексем), а также большому множеству лексических пар, участвующих в образовании данного типа рифмы, т. е. лексической. Именно архаичной рифмой можно считать искомое стилистическое средство.

Для ХРП характерны абсолютные повторы целых строк, что нами определяется как тип суперлексической, или ультралексический (15%) рифмы, которая бывает трех типов, а именно:

а) построчная, например:

Пеӈкиев шеӈклӯма н’эрӯма вэн вой-ие	С вызревшими клыками тундровый
Большой зверь (8),	
Пеӈкиев шеӈклӯма н’эрӯма вэн вой…	С вызревшими клыками тундровый
Большой зверь,	
(«Лэв кутуп ики» исп. Юхлымов П.И.).	
А**л сыр-йє лолилатэв(э) ищи**	Впереди мы выстраиваемся,
А**л сыр-йє лолилатэв(э) ищи**	Впереди мы выстраиваемся.
(«Лэв кутуп ики» исп. Юхлымов П.И.).	
Йем вош ай ех(э),	Святого городка маленький народ,
Йем вош ай ех(э)…	Святого городка маленький народ…
(Молданов 2004-136).	(Молданов 2004-137).

б) с интервалом в одну строку, например:

Муӈ аӈ-ие лолилӯмєв(э) ещи	Мы встаем
Лӯванга хори поренга ям еш	Костистого оленя жертвенной славной рукой
Муӈ аӈ-ие лолилӯмєв(э) ещи	Мы встаем.
(«Лэв кутуп ики» исп. Юхлымов П.И.).	
Пит ловӑӈ хэем пух вэлилумал,	Сын мужчины на черной лошади,
Ньэрум вой щуха сэхум вӯлилӑӆлум.	Тундровый зверь, длинный шаг делаю.
Пит ловӑӈ хэем пух вэлилумал…	Сын мужчины на черной лошади был…
(Молданов 2004-44).	(Молданов 2004-45).

в) с интервалом в две строки, например:

Пит ловӑӈ хэн пух,	Сын мужчины на черной лошади,
Лов кури лотӑӈ мув,	Для лошадиной ноги с ямой
Ешӑк єслуматє.	Землю спусти.
Пит ловӑӈ хэн пух…	Сын мужчины на черной лошади
(Молданов 2004-160).	(Молданов 2004-161).
Ма щи наврыияллум(ə).	Я дальше пробегаю.
Лєтаӈ аны(йə) **я**м пӑсӑӈ,	Для еды стол я сотворю
Ма вӑыи**я**ллум.	Я сотворю.
Ма щи наврыияллум(ə).	Я дальше пробегаю.
(Молданов 2004-124).	(Молданов 2004-125).

Анализ показал, что суперлексический повтор может быть репрезентирован и на более широком диапазоне по своей отдаленности от первого элемента, например:

Луӈуума хот тєл **(ə) арӆа(йə) вəрт хə(йə)**‘	Вошедшие в заполненный дом
	многочисленные вэрт-мужчины,
Арӆа(йə) муви(йə) шаншан(ə) эват(ə),	Со спин многочисленных земель
Арӆа(йə) йиуки(йə) шаншан(ə) эват(ə),	Со спин многочисленных вод
Нын там акми(йе) ӆуман(ə) ищи(йə).	Вот вы собрались тоже.
Омсум(ə) хот тӆл(ə) арӆа(йə) найєв	Сидящие в заполненном доме
	многие най-женщины
Луӈуума хот тєл **(ə) арӆа(йə) вəрт хə(йə)**	Вошедшие в заполненный дом
[Молданова 2012:114]	многие вэрт-мужчины’
	[Молданова 2012:150]

В данном случае наблюдается ультралексический повтор, который служит для звукоорганизации и контекстной связи строф, что весьма важно для хранения и передачи информации, бытующей лишь в устной форме.

Высока частотность сверхлексического типа, который нами характеризуется как повтор строк, имеющих различие в одной лексеме, например:

Хулєн(ə)вəяты(йə) тухлаӈə **сотанə**	все живущие крылатые сотни,
Хулєн(ə) вəяты(йə) кураӈа **сотанə**	все живущие ногастые сотни
(«Кинь ики поякты ар» исп. Тарлин С.Е.).	
Тарум **лов кур марӑӈ сый сымилумал**,	Сильной лошади звук цокота
	копыт доносится,
Вел **лов кур марӑӈ сый сымилумал**.	Легкой лошади звук цокота
	копыт доносится.
(Молданов 2004-150).	(Молданов 2004-151).

Следует отметить, что в сверхлексическом повторе местонахождение отличной лексемы разноместное. Это отличие является одним из способов ее выделения при устном воспроизведении ХРП. Данный прием можно отнести к одному из стилистических особенностей хантыйских ритуальных песен, поскольку является не только повтором, но и способом перечисления и градации, а также способствует парцелляции и развитию системы параллельных конструкций или синтаксическому параллелизму, эпифоре, анафоре, асиндетону и, возможно, полисиндетону.

Для хантыйских сакральных текстов характерен традиционный или классический лексический повтор, т. е., как было упомянуто ранее, абсолютный повтор одной лексемы, например:

Нохӑр юхи питы **пəхӑр(ə)** (ок),	Темный из кедровых деревьев островов
Кутпӑӈи **нəхӑр(ə)** кутпиелӑӈ(ə)…	С серединой островов (ок), на ее сердце…
(Молданов 2004- 94).	(Молданов 2004-95).
Лаптаӈ асые**л** овӑ**л** хуща(йэ)	(У) семи Обей (6) в устье,
Ийен ови **лапат щорӑс**	Одно устье (имеющие) семь морей (7),
Лапат щорӑсэ лухӑ**л хуща(йэ)**	(У) семи морей в заливе,
Лапат щорӑсэ ова**л хуща(йэ)…**	(У) семи морей в устье
(Хэймас исп. К.С. Молданов).	

Важно отметить, что традиционный лексический повтор разнообразен благодаря местоположению рифмующихся слов в строке. Он может быть как межстрочным, так и внутристрочным.

Исследуемый материал показал, что в ХРП наиболее часто в образовании рифмы участвуют слова в падеже номинатива, вокатива, а также послелоги, например:

Лаптаӈ асые**л овӑл хуся(йэ)**	(У) семи Обей (6) в устье,
Ийен ови **лапат щорӑс**	Одно устье (имеющие) семь морей (7),
Лапат щорӑсэ лухӑ**л хуся(йэ)**	(У) семи морей в заливе,
Лапат щорӑсэ ова**л хуся(йэ)…**	(У) семи морей в устье
(Хэймас исп. К.С. Молданов).	
Нохӑр юхи питы **пəхӑр(ə)**	Темный из кедровых деревьев островов (ок),
Кутпӑӈи **нəхӑр(ə)** кутпиелӑӈ(ə)…	С серединой островов (ок), на ее сердце…
(Молданов 2004- 94).	(Молданов 2004-95).

Яркой стилистической особенностью ХРП является межстрочная рифма существительных в падеже локатива, например:

Ма н’омщием ешпие картаӈа **ай нел**,	Я с гибкими руками (1) железная маленькая стрела (2),
Ма н’омщием курие веяӈа **ай нел**,	Я с гибкими ногами (3) деревко (имеющая) Маленькая стрела,
Такла лолилӯмэм ийе.	Твердо стою я.
Арла йис хэ арла **пӯхэм**	Песенной поры (4) мужчин многие сыновья
Мощал(ə) йис хэ арла(йэ) **пухэм…**	
(«Лэв кутуп ики» исп. Юхлымов П.И.).	

Данный тип рифмы возможен только в сакральных текстах, поскольку он образован благодаря нетипичному построению хантыйского предложения и его сильной распространенности.

Личные местоимения образуют рифму начала строк, например:

Ма щи наврыияллум(ə).	Я дальше пробегаю.
Лєтаӈ аны(йə) **я**м пӑсӑӈ,	Для еды стол я сотворю
Ма вӑыи**я**ллум.	Я сотворю.
Ма *щи наврыияллум*(ə).	Я дальше пробегаю.
(Молданов 2004-124).	(Молданов 2004-125).
Лув луӈтиялтал.	Он читает,
Лув омсыиялтал**,**	Он сидит.
Лув вəлииялтал.	Он проживает**.**
(Молданов 2004-20).	(Молданов 2004-21).

Заметим, что лексическая рифма сочетается с грамматической рифмой, а именно – с глагольными показателями, которые находятся в положении конца строк, например:

лексическая + фонетическая:	
Лув луӈт**иялтал**.	Он читает,
Лув омсы**иялтал,**	Он сидит.
Лув вəлиияялтал.	Он проживает**.**
(Молданов 2004-20).	(Молданов 2004-21).
Елы шəш**ииялл**ум(ə),	Дальше пошагал,
Елы яӈх**ииялл**ум(ə).	Дальше пошел.
(Молданов 2004-126).	(Молданов 2004-127).
Па хэн этьл**и(йə)ияллум(ə),**	Вот опять прихожу,
Па хэн пит**ы(йə)ияллум(ə)**	Вот опять подхожу.
(Молданов 2004-70).	(Молданов 2004-71).
Тӑм хэн хэхлалт**(ə)иялтєл(ə).**	**Вот они бегут.**
Тӑм хэн ювi**(йə)иялтєл(ə).**	**Вот они едут.**
(Молданов 2004-70).	(Молданов 2004-71).

Итак, на данный момент можно констатировать, что типичный лексический повтор имеет потенциал на грамматическом уровне как в части синтаксиса, так и морфологии. В морфологии наиболее сильно выражен потенциал существительного в падежах вокатива, номинатива и локатива; послелогов и личных местоимений; форм глаголов. Таким образом, нами выявлены три основных типа лексической рифмы: суперлексическая, ультралексическая, лексическая. Каждый из данных типов заслуживает быть подверженным комплексному лингвистическому исследованию, поскольку подразделяется на микротипы, которые помогут выявить лингвостилистическую уникальность хантыйских ритуальных песен.

В качестве заключения можно констатировать, что цель достигнута, и выявлен потенциал стилистической выразительности лексических повторов хантыйских ритуальных текстов, который позволяет на фонологическом уровне образованию рифмы, аллитерации, консонансу, ассонансу, что формирует сегментный уровень фоностиля. На лексическом уровне возникают условия для всевозможных форм редупликации, а именно – полная, частичная градационная, рифмованная и в виде устойчивых сочетаний. ЛП также образует комбинированные виды рифмы, основанные на редупликациях лексем и фонем. На синтаксическом уровне имеется потенциал стилистической выразительности в виде предпосылок формирования эпифоры, анафоры, синтаксического параллелизма, перечислений и т. д., что параллельно позволяет формированию суперсегментного уровня фоностиля.

Ввиду того, что выявлен достаточно большой арсенал выразительных средств, который применительно к нашему фактическому материалу потенциально восходит от лексического повтора, то каждое из них вполне заслуживает стать объектом отдельного анализа как отдельного научного направления, например лингвостилистики, так и более междисциплинарного – лингвофольклористики, психолингвистики, этнолингвистики, теолингвистики и даже нейролингвистики. Повторы сегментного и суперсегментного уровней могут представлять особый интерес в плане теории информации в части механизмов, способствующих ее долгосрочному хранению и передачи.

Библиографический список

1. Ahlqvist A Forschungen auf dem Gebiete der ural-altaischen Sprachen. Ueber die Sprache der Nord-Ostjaken. *Sprachtexte, Wörtersammlungen und Grammatik*. Helsingfors, 1880; T. 3, 1 Abt. Sprachtexte und Wörtersammlungen.
2. Reguli A. Papaj. *Ostjak nepkoltesi gyutemeny*. Budapest-Leipzig, 1905.
3. Paasonen H. Uber die Ursprunglichen Seelenvorstellungen bei den finnisch-ugrischen Volkern. *Journal de la Sosiete Finno-Ougrienne*. 1909; XXVI.
4. Munkacsi B. Vogul nepkoltesi gyutemeny. *Istenek hosi enekei, regei es idezo igei.* Budapest, 1910–1921; Ii/2, 3.
5. Лапина М.А. *Этика и этикет хантов*. Томск; Екатеринбург: Баско, 2008.
6. Молданов Т.А., Молданова Т.А. *Боги земли казымской*. Томск: Издательство Томского университета, 2000.
7. Молданов Т. *Земля кошачьего локотка*. Томск: Издательство Томского университета, 2004.
8. Молданова Т.А. *Пелымский Торум – устроитель медвежьих игрищ*. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010; Т. 7.
9. Кулемзин В.М., Лукина Н.В. *Знакомьтесь: ханты*. Новосибирск: Наука, 1992.
10. Лукина Н.В. Ханты от Васюганья до Заполярья: источники по этнографии. *Васюган*. Томск, 2004; Т. 1.
11. Андуганова М.Ю. Компоненты ритма на фонологическом уровне в сакральных текстах финно-угров. *Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки*. 2008; Выпуск 12: 224–226.
12. Андуганова М.Ю. *Специфика графической лингвостилистики в сакральных текстах «Песни Пелымского Торума»:* ежегодник финно-угорских исследований. 2020: 582–589.

References

1. Ahlqvist A Forschungen auf dem Gebiete der ural-altaischen Sprachen. Ueber die Sprache der Nord-Ostjaken. *Sprachtexte, Wörtersammlungen und Grammatik*. Helsingfors, 1880; T. 3, 1 Abt. Sprachtexte und Wörtersammlungen.
2. Reguli A. Papaj. *Ostjak nepkoltesi gyutemeny*. Budapest-Leipzig, 1905.
3. Paasonen H. Uber die Ursprunglichen Seelenvorstellungen bei den finnisch-ugrischen Volkern. *Journal de la Sosiete Finno-Ougrienne*. 1909; XXVI.
4. Munkacsi B. Vogul nepkoltesi gyutemeny. *Istenek hosi enekei, regei es idezo igei.* Budapest, 1910-1921; Ii/2, 3.
5. Lapina M.A. *`Etika i `etiket hantov*. Tomsk; Ekaterinburg: Basko, 2008.
6. Moldanov T.A., Moldanova T.A. *Bogi zemli kazymskoj*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2000.
7. Moldanov T. *Zemlya koshach'ego lokotka*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2004.
8. Moldanova T.A. *Pelymskij Torum - ustroitel' medvezh'ih igrisch*. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2010; T. 7.
9. Kulemzin V.M., Lukina N.V. *Znakom'tes': hanty*. Novosibirsk: Nauka, 1992.
10. Lukina N.V. Hanty ot Vasyugan'ya do Zapolyar'ya: istochniki po `etnografii. *Vasyugan*. Tomsk, 2004; T. 1.
11. Anduganova M.Yu. Komponenty ritma na fonologicheskom urovne v sakral'nyh tekstah finno-ugrov. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2008; Vypusk 12: 224-226.
12. Anduganova M.Yu. *Specifika graficheskoj lingvostilistiki v sakral'nyh tekstah «Pesni Pelymskogo Toruma»:* ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij. 2020: 582-589.

Статья поступила в редакцию 10.03.23

УДК 81-119 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-447-449

***Ilyina L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Theological Seminary (Orenburg, Russia), E-mail: nerol2620@mail.ru*

SEMANTIC CODES OF MODERN FOLKLORE TEXTS. The objective of the study is to identify patterns of correspondence between signifiers and signified semantic codes of a modern folklore text. To carry out linguistic analysis, the author uses the method of interpretation. The author proposes a definition of the semantic codes of modern folklore texts and gives examples of modern folklore texts with an analysis of the signifiers and signifiers of the semantic codes identified in them. The paper concludes that a direct linguistic expression is polysemantic and relies on the first mastered experience of using a word, respectively, a figurative linguistic expression is created in the process of development of society and language and is unambiguous. It is also indicated that the study of the semantics of post-folklore text creates a basis for studying the structure of modern folklore works.

Key words: **modern folklore, modern folklore text, semantics, semiotic triangle, semantic code**

***Л.Е. Ильина,** канд. пед. наук, доц., Оренбургская духовная семинария, г. Оренбург, E-mail: nerol2620@mail.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ КОДЫ ПОСТФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ

Целью проведенного исследования явилось выявление закономерностей соответствия означающих и означаемых семантических кодов постфольклорного текста. Для осуществления лингвистического анализа автор использует метод интерпретации. Автор предлагает определение семантических кодов постфольклорных текстов и приводит примеры постфольклорных текстов с анализом означающих и означаемых семантических кодов, выявленных в них. В заключение делается вывод, что прямое языковое выражение является многозначным и опирается на первый освоенный опыт употребления слова, соответственно, переносное языковое выражение создается в процессе развития общества и языка и является однозначным. Также указывается, что изучение семантики постфольклорного текста создает базу для изучения структуры произведений постфольклора.

Ключевые слова: **постфольклор, современный фольклор, постфольклорный текст, семантика, семиотический треугольник, семантический код**

В XIX веке на фоне социальных, экономических, культурных, идеологических и технологических изменений появлялись новые произведения, тексты которых продолжают создаваться по фольклорным правилам, но уже не могут называться таковыми. Новые тексты, в определенном смысле продолжающие фольклорную традицию, в российской науке получили название *постфольклора* (термин, предложенный С.Ю. Неклюдовым), в западной научной традиции – *современного фольклора (modern folklore), современных мифов (modern mythology)* или *городских легенд (urban legends)* [1, с. 3–5].

Постфольклорный текст – система ментальных, речевых и визуальных конструкций и стереотипов, устоявшихся в сознании общества образов, сюжетов и поведенческих практик, которые связаны с определенными территориями и их сообществами [2]. Под текстом мы понимаем не только рукописи или письменные материалы, но и любые предметы или артефакты, несущие информацию. Мы вслед за М.Л. Лурье будем анализировать постфольклорные тексты с целью обобщения идей, доминирующих в самосознании народа и определения ряда репрезентативных элементов.

Постфольклор представляет собой набор текстов, смысл которых не является однозначным и постоянным. Изучение постфольклопных текстов требует их актуализации в ряду событий повседневности с учетом культурных особенностей традиционной и академической культуры каждого народа. Своеобразие постфольклорных текстов, их повсеместное распространение, необходимость определения их культурной и лингвистической ценности актуализируют данное исследование.

Цель исследования заключается в выявлении закономерностей соответствия означающих и означаемых первичного и вторичного семантических кодов. Задачи: на основе изучения лигнвистичнской семантики и процессов кодирования/декодирования-дать определение семантического кода и с помощью лингвистического анализа постфольклорных текстов охарактеризовать их семантические коды.

Множество синтаксически упорядоченных и фиксированных текстов, обладающих свойствами временнóй, локальной, ценностной, количественной и качественной интерпретируемости, образуют *текстосферу,* формирование которой в хронологической перспективе начинается с устных фольклорных текстов [3]. Фольклорно-историческая текстология была направлена на изучение вариантной природы текстов устного поэтического творчества. Тектстология постфольклора для анализа и вычленения из текста нужных сведений (В.З. Демьянков) опирается на метод интерпретации как на универсальный филологический метод толкования текста [4].

Кристин Шолье Christine Chollier исследует семантику текстов по отношению к семантике языка и литературы. Отношения всех текстов языка и текстов от-

дельного периода призвано показать, как воспринимаются общий семантический фон и отдельные значения, как изменяется общий фон, как отдельные значения могут эволюционировать, добавляя или удаляя характерные признаки [5].

Тони Вил (Veale, Tony) исследует современные произведения юмористического характера и считает, что юмористический опыт представляет собой двусторонний совместный социальный акт, участники которого заранее настроены искать комическое содержание в любой жизненной ситуации. Научные теории должны давать социальное объяснение того, почему людям нравится высмеивать других и почему может возникнуть чувство социальной близости, когда насмешливое отношение к определенному человеку или явлению санкционировано группой [6].

Научная новизна заключается в том, что впервые дано определение семантического кода и описаны семантические коды постфольклорных текстов, привлечены работы К. Шолье и Т. Вила, назван четвертый – сетевой – глобальный тип культуры.

Теоретическая значимость состоит в расширении характеристик постфольклорных текстов и рассмотрении их как явлений культуры. Характерной особенностью всех постфолькорных текстов является их устная передача, сочетание вербальных текстов и ритуалов (прикоснуться к определенной части памятника, бросить монетку в море, обязательно переслать «письмо счастья»), наличие артефактов (рукописные «песенники», солдатские альбомы). Отличием постфольклорнных текстов является скорость распространения, обусловленная техническими возможностями, доступными каждому члену социума. Скорость распространения усложняет научное осмысление форм представления постфольклорнного материала.

Постфольклорный текст является произведением культуры, однако произведением тиражируемым. Положительной чертой тиражируемости, как неотъемлемой черты современных культурных практик, становится доступность текста. Отрицательной чертой мы считаем утрату интереса к оригиналу ввиду наличия многочисленных копий. У растиражированных произведений искусства не остается *референта*, что превращает их в *пустые знаки*, цепочку означающих, за которыми не стоит смыслового наполнения означаемого [7].

Практической значимостью работы является привлечение в качестве материала исследования малоизученных жанров постфольклора.

Цивилизация создает условия для своего поступательного развития и неумолимо отрывается от культуры, которая развивается намного медленнее. И. Кант противопоставлял цивилизацию (*внешнюю культуру*, *культуру умения*) и культуру (*внутреннюю культуру*, к*ультуру воспитания*). Это несоответствие между цивилизацией и культурой является причиной многих бед человечества [8, с. 26].

Постфольклор возник уже в эпоху письменности, для постфольклора своеобразным прорывом, сравнимым с изобретением письменности для фольклора, стало создание телекоммуникационных сетей. Сетевое взаимодействие рассматривается как поликодовое пространство, как особая знаковая система, позволяющая в кратчайшие сроки фиксировать, формализировать, передавать любые данные (речевую информацию, фото, видео и другие элементы смысла безотносительно к их знаковой форме) и сохранять данные в различных форматах, что придает их вневременной характер.

Лингвистическая семантика изучает кодирование значения в языковых выражениях, объективные связи языковых знаков (высказываний) отражают действительность в их семантике. Код (лат. *codex)* – упорядоченный набор соответствий между означающим и означаемым, принятый в культуре и обеспечивающий единообразное декодирование знаковых форм. Знаки (сигналы), согласно правилам кода, получают определенные значения. Семантика постфольклорного текста есть сумма значений и смыслов вербального, реального и акционального (Красных В.В.) кодов, ограниченных пространством данного текста и выраженных, соответственно, словами, указаниями на определенные предметы и определенные действия [9].

Семантика постфольклорного текста складывается из семантики отдельного сегмента текста, подобного слову или словосочетанию, представляющего цельное смысловое единство. Кроме того, сегменты постфольклорного текста наделены смыслом, считываемым «между строк», понятным носителям языка и культуры в определенном временно-пространственном промежутке.

Коды культуры образуют систему координат, которая содержит и задает эталоны культуры, вербальное выражение которых совпадает во многих языках. Выделяют дописьменный, письменный и экранный культурные типы. Формирование экранного типа культурного кода не было завершено окончательно, так как появление четвертого глобального типа культуры – сетевого, происходит внутри экранного, и экранный тип продолжает развиваться в рамках сетевого типа.

Исходя из традиционных сфер мировосприятия и деятельности, в семантике выделят следующие культурные коды: *духовный, временной, пространственный, предметный, соматический, биомофный* [9].

Знаки естественного языка образуют семантическое поле первого уровня, пространство знаков культурных кодов формируют семантическое поле второго уровня, причем структура поля второго уровня повторяет структуру поля естественного языка. План содержания и план выражения единиц культурного кода могут относиться к разным полям.

Знаки культурных кодов в одних позициях могут выступать как эквиваленты, в других – противостоять друг другу, могут проявлять признаки поли- и моносемии.

Единицы кодов культуры обладают общеязыковым значением как знаки первичной семиотической системы и символическим значением, демонстрируя признаки вторичной семиотической системы. Символическое значение сосуществует с общеязыковым значением, проявления символического значения закрепляются в культурных образцах.

Культурные коды обнаруживаются в плане выражения и в плане содержания, в постфольклорных текстах они не всегда могут существовать в одной плоскости.

В семиотическом треугольнике *вещь – слово – понятие* названы Г. Фреге соответственно: *Bedeutung (денотат) – Form (знак) – Sinn (концепт)*, Ч. Огденом и А.А. Ричардсом – *referent (вещь) – symbol (слово) – thought of reference (мысль, понятие)*

В соответствии с целью и задачами исследования мы рассмотрели первичный и вторичный семантические коды постфольклорных текстов. Первичный семантический код есть набор правил соответствия между означающим в его прямом языковом выражении и означаемым, отношение соответствия между означающим и означаемым и совокупность подобных отношений. Соответственно, вторичный семантический код – это набор правил соответствия между означающим в его символическом языковом выражении и означаемым, отношение соответствия и их совокупность [10].

Связь (отношение) между означающим в его прямом языковом выражении и означаемым соответствует схеме: *знак (символ)* связан и с *референтом* и *понятием* о нем. Первичный семантический код оперирует тремя элементами логического треугольника, а именно – референт обозначается знаком и определяет понятие, воспринимая слово (знак) в его прямом значении. В процессе речемыслительной деятельности человек непосредственно соотносит предмет или отрезок действительности *(референт)* с его *именем (знаком)* и *понятием (мыслью о нем)*. Прямое значение не зависит от контекста. Слова, употребленные в прямом значении, сразу вызывают представление о том, что они именуют.

Переносное значение возникает на основе сходства признака предмета, действия или опыта общения (обращения) с предметом. Связь (отношение) между означающим в его переносном языковом выражении и означаемым соответствует схеме: от *знака (символа)* к *понятию – знак выражает понятие*. Таким образом, вторичный код затрагивает только два элемента логического треугольника – *знак* и *понятие.*

(1) Я в десятом году купил пшеницу, *загрузил* фуры и погнал в Новороссийск, скупщику, – с веселым дворовым акцентом рассказывает Уткин. (Ольга Андреева. Стланная стлана // «Русский репортер», 2014).

(2)…Офлайн-навигатор для заграницы *загрузил*, читалку *загрузил*, а игрушки мне нафиг не нужны. (Форум: BlackBerry Z10 , 2013).

(3) Колян *загрузим* меня своими проблемами по полной.

В первом случае *загрузить фуры* – прямое значение (знак – референт – понятие), *навигатор загрузить, загрузить кого-либо своими проблемами* – переносное (знак – понятие).

Рассмотрим далее семантические коды постфольклорных текстов на примере слов и выражений, взятых из произведений постфольклора, находящихся в Интернете в открытом доступе.

Духовный семантический код содержит знаки, предопределяющие базовые оппозиции культуры, вектор оценивания человека и мира, варианты поведения человека. В данном примере означающее *родина* употреблено в прямом языковом выражении: Он юнга, его *родина* – Марсель, / Он обожает пьянку, шум и драки... (дворовая песня *Девушка из Нагасаки)*..

В другом примере означающее *родина* употреблено в переносном языковом выражении значения, перенос значения обусловлен многозначностью означаемого, смысловой акцент анекдота делается на многозначности слова *программа* и на большем интересе обывателей к телевизионным передачам, чем к программам политических партий.

– Вы читали газету партии «*Родина»*? Как вам понравилась их программа?

– В «Телесемь» программа лучше – там дают комментарии к шоу (анекдот).

Пример из солдатского фольклора содержит означающие *мама, близкий (человек), родной человек,* употребленные в прямом языковом выражении: Дорогая любимая *мама*, / *Самый близкий, родной человек. /* Поздравляю тебя с днём рождения, из …. *(название города)* прими мой привет.

В постфольклорном тексте частушки, означающие *мусор, посуда, бить баклуши,* употреблены в переносном языковом выражении, речь идет базовой оппозиции: труд / отдых: Пожелать хотим влюбленным / Честно в доме поделить / Кому *мусор и посуда*, / А кому *баклуши бить*! (свадебная частушка).

Как целостное произведение, детская мирилка имеет ценностное значение, она «мирит» поссорившихся детей, весь текст является *знаком* примирения, произнесение мирилки сопровождается определенными действиями: Мирись, мирись, мирись / И больше не дерись, А если будешь драться, /Я буду кусаться… (мирилка, дворовой фольклор).

Временной семантический код фиксирует систему временных координат, кодирует присутствие человека во времени и особенности отношения к времен-

ным промежуткам. Постфольклорные тексты, которые являются знаками временного семантического кода, рассматриваются как единое целое: Команда для начала игры: *Рыба-карась, игра началась!* / Команда к окончанию игры: *Рыба-акула, игра утонула!* (дворовой фольклор).

В следующем примере в рифмованных строках из дембельского альбома заключена концептуальная метафора – *ожидание демобилизации*. Кроме того, упоминания о продукте питания, входящем в рацион бойцов *(масло съел)*, в данном контексте является синонимом слова *день:* Масло съел и день прошел, съел яйцо – и нет недели! / Вот чего б еще мне съесть, чтоб два года пролетели?

Пространственный семантический код фиксирует систему пространственных координат, описывает мироустройство: Божья коровка, / Полети *на небо*…(детский фольклор).

Примеры пространственного кода как соответствия между означающими и означаемыми встречаются в городских легендах, где означающие употреблены в прямых значениях:

Дом на набережной, или *Дом правительства* расположен на *Болотном острове* на *правом берегу Москва-реки* в районе *Якиманка*. Официальный адрес дома – *улица Серафимовича, 2*. Печальная слава дома связана с историей многих семей, которые жили в нем в постоянном страхе быть арестованными. Во времена сталинских репрессий отсюда забирали целые семьи, здесь многие заканчивали жизнь самоубийством, поэтому призраки бывших жильцов бродят здесь до сих пор. (Легенды Москвы. Дом на набережной).

Предметный семантический код кодирует материальный мир и предметы, заполняющие пространство вокруг человека. Так, означающее *дождь (дождик)* в детской считалке представляет прямое языковое выражение: Дождик-дождик, поливай, щедрым будет урожай! Дождик-дождик пуще, дам тебе гущи! (детский дворовой фольклор).

Отвлеченное понятие *половина* в тексте из школьного фольклора, выступая в роли означающего *добрая половина*, имеет переносное значение, основанное на многозначности слова *добрая*. Текст включает игру слов, построенную на антонимии: *добрая половина* российских учителей пишет замечания в дневник, а *злая половина* ещё и вызывает родителей в школу (школьный фольклор).

Соматический *семантический код* использует символьные функции частей тела. В тексте частушки означающее *талия* сохраняет прямое языковое выражение: Ой, девчата, не могу, / Я блинов объелась! / Талию не берегу, /Она куда-то делась! (фольклор городской улицы).

В следующем примере означающие *учебные год, беременность, девять месяцев (длительность беременности), тошнота со второй недели беременности* – прямые значения, но весь текст приобретает иносказательный смысл и уподобляется анекдоту, поскольку прямые языковые выражения означающих относятся к учебному году, их несочетаемось создает комический эффект: Учебный год, как беременность, длится девять месяцев, а тошнить начинает со второй недели… (школьный фольклор).

Биоморфный *семантический код* связан с живыми существами, населяющими окружающий мир. В следующем примере означающие *вакса, колбаса* употреблены в прямом значении, точнее – в данном тексте не так важны референты, как знаки (слова), называющие их. Комический эффект строится на рифме *плакса/вакса, колбаса/оса:* Плакса-вакса-колбаса. / На веревочке оса! (дразнилка, дворовой фольклор).

В примере из солдатского фольклора означающее *собака* в первой части высказывания имеет прямое значение, во второй части – переносное: *Собака* – друг человека. Но дай, Бог, чтобы друг не оказался *собакой!* (из солдатского альбома).

Таким образом, изучение семантических кодов постфольклорных текстов показывает, что тексты постфольклора строятся по фольклорным схемам в их традиционном понимании, но в современном высокотехнологичном и компьютеризированном мире легкость тиражирования обусловливает отказ от многих традиционных ценностей, упрощенное понимание лучших произведений мировой культуры, обесценивание текстового материала. Появление новых тем и моделей текстуализации радикально меняет облик постфольклорных текстов как в содержательном, так и в формальном планах.

Лингвистический анализ слов, словосочетаний и предложений, содержащихся в постфолькорных текстах, позволил установить, что они являются элементами вторичного семантического кода. Если обнаруживаются случаи употребления сниженной лексики, достаточно пошлых выражений, то на фоне упрощения содержания и повышения экспрессии выявляется первичный семантический код.

Анализ *знаков (символов)* постфолькорных текстов в их прямых и переносных языковых выражениях позволил выявить закономерности соответствия означающих и означаемых первичного и вторичного семантических кодов:

1. Прямое языковое выражение (уровень первичного семантического кода) является полисемичным и связано с первым опытом употребления слова.
2. Переносное языковой выражение (уровень вторичного семантического кода) формируется в процессе развития общества, языка и мышления и будет моносемичным.
3. При описании предметов и явлений бытовой сферы коннотации образов и фрагментов мира, выявленных в постфольклорных текстах, всегда более конкретны (первичный код); при описании эмоций и чувств (вторичный код) – более яркие и образные.

Результаты исследования будут применены для дальнейшего изучения семантических кодов отдельных жанров постфолькорных текстов.

Библиографический список

1. Неклюдов С.Ю. После фольклора. *Живая старина.* 1995; № 1: 3–5.
2. Лурье М.Л. Слово и рисунок на городских стенах. *Рисунки писателей*. Санкт-Петербург, 2000: 416–436.
3. Ильина Л.Е. Особенности городских легенд, характеризующие их содержание, бытование и динамику изменений. *Стратегии общей и частной теории текста.* Оренбург: ОГУ, 2022; Ч. 5: 66–108.
4. Демьянков В.З. Лингвистика и ее объекты. *Вопросы филологии.* 2009; № 1: 14–23.
5. Chollier Christine. Textual Semantics and Literature: Corpus, Texts, Translation. *Littérature et sémiotique.* 2014; № 5: 77–99.
6. Veale Tony Incongruity in humor: Root cause or epiphenomenon? *HUMOR: International Journal of Humor Research.* 2004; № 17: 419–428.
7. Шапинская Е.Н. Художественная культура и её произведения в эпоху тотальной дигитализации: культурные смыслы и эстетические ценности. *Культура и образование.* 2015; № 2: 60–67.
8. Гулыга А.В. Кант сегодня *И. Кант. Трактаты и письма*. Москва: Наука, 1980.
9. *Язык, сознание, коммуникация:* сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2004; Выпуск 26.
10. Ilyina Larisa E. Semantic Codes Of Folklore And Modern Folklore Texts. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences.* 2020; № 4: 456–462.

References

1. Neklyudov S.Yu. Posle fol'klora. *Zhivaya starina.* 1995; № 1: 3-5.
2. Lur'e M.L. Slovo i risunok na gorodskih stenah. *Risunki pisatelej*. Sankt-Peterburg, 2000: 416-436.
3. Il'ina L.E. Osobennosti gorodskih legend, harakterizuyuschie ih soderzhanie, bytovanie i dinamiku izmenenij. *Strategii obschej i chastnoj teorii teksta.* Orenburg: OGU, 2022; Ch. 5: 66-108.
4. Dem'yankov V.Z. Lingvistika i ee ob`ekty. *Voprosy filologii.* 2009; № 1: 14-23.
5. Chollier Christine. Textual Semantics and Literature: Corpus, Texts, Translation. *Littérature et sémiotique.* 2014; № 5: 77-99.
6. Veale Tony Incongruity in humor: Root cause or epiphenomenon? *HUMOR: International Journal of Humor Research.* 2004; № 17: 419-428.
7. Shapinskaya E.N. Hudozhestvennaya kul'tura i ee proizvedeniya v `epohu total'noj digitalizacii: kul'turnye smysly i `esteticheskie cennosti. *Kul'tura i obrazovanie.* 2015; № 2: 60-67.
8. Gulyga A.V. Kant segodnya *I. Kant. Traktaty i pis'ma.* Moskva: Nauka, 1980.
9. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya:* sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2004; Vypusk 26.
10. Ilyina Larisa E. Semantic Codes Of Folklore And Modern Folklore Texts. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences.* 2020; № 4: 456-462.

Статья поступила в редакцию 15.03.23

УДК 821:111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-449-451

Kuzyoma T.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: takida_power@inbox.ru*

FEATURES OF DOUGLAS STEWART'S IDIOSTYLE (BASED ON THE MATERIAL OF THE WORK "SHUGGIE BAIN"). The article analyzes the idiostyle of Douglas Stewart (based on the material of the work "Shuggie Bain"). The issue of a unified approach of linguists to the definition of the essence of the concept of "idiostyle" continues to be debatable. The author notes the variety of approaches to the components of the writer's idiostyle. The article outlines the main topics that D. Stewart raises in his novel "Shuggie Bain". The analysis of D. Stewart's idiostyle is carried out based on three components: the theme, the composition of the novel,

and the language media used by the author in it. The article provides examples of the author's use of the novel "Shuggie Bain" text tools at all levels of the language. There is an obvious advantage of lexical means.

Key words: **idiostyle, linguistic means, stylistic techniques, composition of work, subject matter, artistic text, Douglas Stewart**

Т.Б. Кузёма, *канд. пед. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: takida_power@inbox.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИДИОСТИЛЯ ДУГЛАСА СТЮАРТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ "SHUGGIE BAIN")

В данной статье проводится анализ идиостиля Дугласа Стюарта (на материале произведения "Shuggie Bain"). Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о едином подходе лингвистов к определению сущности понятия «идиостиль». Автор отмечает многообразие подходов к составляющим идиостиля писателя. В данной статье обозначены основные темы, которые Дуглас Стюарт поднимает в своем романе "Shuggie Bain". Анализ идиостиля Дугласа Стюарта проводится исходя из трех компонентов: темы, композиции романа, языковых средств, используемых автором. В статье приводятся примеры использования автором романа "Shuggie Bain" текстовых средств всех уровней языка. Отмечается очевидное преимущество лексических средств.

Ключевые слова: **идиостиль, языковые средства, стилистические приёмы, композиция произведения, тематика, художественный текст, Дуглас Стюарт**

В настоящее время в современной лингвистике можно отметить возросший научный интерес ученых к вопросу изучения языковой личности, а также индивидуально-авторских художественных систем. В центре внимания прогрессивных лингвистов находится идиостиль автора, рассмотрение его языка на лексическом, фонетическом, синтаксическом уровнях. Разнообразие представленных в отечественной лингвистике подходов к определению идиостиля автора, отсутствие единой системы описания его структуры, говорит о том, что идиостиль автора остаётся не до конца изученным и дискуссионным вопросом.

Актуальность исследования состоит в том, что с точки зрения антропоцентрического подхода, предполагающего изучение языковой личности, художественная система автора, а именно – идиостиль Дугласа Стюарта (на материале произведения "Shuggie Bain") ранее не становился предметом отдельного исследования.

Цель статьи **-** изучение особенностей индивидуально-авторского стиля шотландско-американского писателя Дугласа Стюарта (на материале произведения "Shuggie Bain"). Основной задачей выступает комплексный анализ идиостиля Дугласа Стюарта, рассмотрение сущности понятия «идиостиль» в интерпретации отечественных авторов, изучение тематики, композиции, жанровой формы, наиболее часто употребляемых стилистических приёмов и выразительных средств в романе "Shuggie Bain".

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые проводится комплексный анализ художественной системы Дугласа Стюарта на материале романа "Shuggie Bain". Теоретическая ценность исследования заключается в систематизации подходов к определению понятия «идиостиль» в современной лингвистике, углублении знаний о функциональном потенциале выразительных средств и стилистических приёмов в художественном тексте. Практическая ценность статьи состоит в том, что полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в специальных курсах стилистики, зарубежной литературы в высших учебных заведениях, а также при написании курсовых, дипломных и научных работ.

В отечественной лингвистике имеется множество интерпретаций понятия «идиостиль», представленных в научных работах известных ученых (И.В. Арнольд, М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, Ю.М. Лотман, А.Н. Соколов). М.М. Бахтин полагал, что идиостиль целесообразно рассматривать как совокупность изучения темы произведения, отбора языковых средств и закономерностей их использования, композиции текста [1]. По мнению лингвиста В.В. Виноградова, идиостиль, ключевой характеристикой которого являются выбор языковых средств создания образов произведения, представляет собой систему индивидуально-эстетического использования средств словесного выражения [2]. С точки зрения реализации коммуникативно-деятельностного подхода идиостиль рассматривал Ю.Н. Караулов, называвший его творческой индивидуальностью автора, где упор делается на первичную коммуникативную деятельность писателя [3]. Таким образом, отсутствие единого подхода к толкованию сущности «идиостиль» позволяет говорить о том, что этот вопрос остаётся дискуссионным и интересным для дальнейших научных поисков.

Индивидуально-авторский стиль – явление многоаспектное, представляющее собой совокупность отличительных черт литературного стиля писателя. В него входит выбор тематики, подымаемой автором в произведении, особенность построения композиции, комбинирование выразительных средств и стилистических приёмов, особенности создания образов через призму видения мира писателем.

В создании индивидуально-авторского стиля конкретного писателя помогают текстовые средства всех уровней языка [4]. Так, со стилистической точки зрения автор может придать новый смысл тексту, обратившись к разнообразию тропов: сравнению для передачи авторской оценки тому или иному событию, для описания внешнего вида героев и их внутреннего мира, метафоре для создания яркого ёмкого образа и передаче экспрессивности художественному тексту, эпитету для усиления эмоционального эффекта и конкретизации в описании героев или предметов. Каламбуры, авторские окказионализмы, оксюморон позволяют автору с помощью этих лексико-семантических средств привлечь внимание читателя, создать комический эффект, эстетически и интеллектуально украсить текст. Ряд авторов прибегают к использованию архаизмов для передачи атмосферы прошлого, экзотизмов для описания разных стран, культур, религии, заимствований для описания национальных особенностей. Индивидуально-авторский стиль писателя может запомниться читателю благодаря фонетическим и интонационным особенностям текста: наличию ономатопеи для передачи экспрессии и отражения чувств героев произведения, их ощущений, эмоций, наличию метатезы для передачи речи ребенка или для имитации диалекта, аллитерации для усиления выразительности художественной речи. Индивидуально-авторской особенностью стиля писателя может стать широкое использование в тексте графических средств, к которым можно отнести выделение шрифта, отступы, разбивку на слоги, знаки препинания, подчеркивания. Они выполняют эмоционально-оценочную, эстетическую, эмоционально-экспрессивную функции, помогают создать эмоциональную паузу, отразить саспенс, передают особенности произношения и интонацию говорящего. С помощью синтаксиса текста (нерасчлененности, пунктуационных ошибок, редуцировании, нарушений в орфографии, фрагментарности) автор может реализовать коммуникативную и номинативную функции. Выбор способа реализации языковой картины у каждого автора уникален. Каждый писатель по-своему производит отбор тех языковых средств, которые значимы для реализации системы образов в его произведении.

В рамках данной темы статьи рассмотрим идиостиль Дугласа Стюарта на материале романа "Shuggie Bain". Дуглас Стюарт является шотландским, американским писателем, поскольку имеет двойное гражданство. Первоначально Дуглас Стюарт стал известен как модный дизайнер одежды, начавший свою успешную карьеру в Нью-Йорке в 24 года и сотрудничавший с такими модными брендами, как Calvin Klein, Ralph Lauren, Jack Spade. Тем не менее в свободное от работы время Дуглас Стюарт писал статьи, публикуясь на LitHub. Внимание к его литературному творчеству в 2020 году было обусловлено написанием Дугласом Стюартом его первого романа "Shuggie Bain". Отметим, тот факт, что до того, как стать лауреатом Букеровской премии за дебютный роман "Shuggie Bain", Дуглас Стюарт получил отказ на его публикацию в 30 издательствах. После того, как в 2020 году роман "Shuggie Bain" был опубликован, многие британские газеты ("The New York", "The Scotsman", "The Observer" и др.) напечатали положительные рецензии и отзывы.

Роман "Shuggie Bain" является автобиографичным. Это социальная драма, описывающая город Глазго в конце 80-х годов XX века после тяжелого экономического кризиса, с маргинальными районами и неблагополучными семьями. Основные темы, которые поднимаются в романе, являются жизненными и понятными читательской аудитории (взаимоотношения внутри семьи взрослых и детей, нищета и безработица, борьба с губительным алкоголизмом, одиночество и отчаяние, бескорыстная любовь к матери, жестокость мира, домашнее насилие, нетрадиционная ориентация).

По замыслу Дугласа Стюарта, способ построения текста, а именно – композиция романа "Shuggie Bain" состоит из знакомства читателей с 16-летним подростком Шагги Бейном (экспозиция), далее следует отсылка на 12 лет назад и первое знакомство с семьёй Бейнов (завязка), развитие событий (уход мужа из семьи, алкоголизм Агнес, её новые отношения), возобновление алкоголизма у матери Шагги (кульминация), смерть Агнес (развязка). Эпилогом становится попытка главного героя пережить смерть Агнес.

Роман "Shuggie Bain" оставляет пронзительное и эмоционально-тяжелое впечатление. Дуглас Стюарт описывает мрачные судьбы своих героев ярко и реалистично, передавая страх и уязвимость главного героя через широкое использование выразительных средств и стилистических приёмов. За счет этого с первых страниц прочтения романа создаётся эффект погружения в пугающую и страшную атмосферу, в которой находится Шагги Бейн. Автор, используя метафоры и эпитеты, заставляет читателя сопереживать герою и задуматься над настоящим смыслом жизни. Прочтение книги эмоционально истощает и опустошает читателей.

Отметим, что одной из характерных черт стиля Дугласа Стюарта является его позиция отстранённого наблюдателя извне, без собственной конкретной оценки происходящему в романе. Именно читателю Дуглас Стюарт даёт право самому понять главных героев, решить для себя, кто из них положительный персонаж, а кто – нет. При этом роман “Shuggie Bain” наполнен многочисленными и разнообразными экспрессивными средствами, используемыми Дугласом Стюартом для достижения эмоционального отклика на происходящее у читательской аудитории.

Исходя из классификации образных средств И.Р. Гальперина (фонографические, лексические, грамматические), можно отметить, что в романе Дугласа Стюарта “Shuggie Bain” фонографические средства представлены в меньшей степени по сравнению с другими. В романе “Shuggie Bain” отсутствуют рифма и ритм, что обусловлено жанровой спецификой произведения. При этом в романе есть наличие ономатопеи, аллитерации и ассонанса. Дуглас Стюарт выражает ономатопею исключительно глаголами, изобразительно-выразительная функция которых заключается в том, чтобы передать читателю представление о героях романа. Многочисленное использование глаголов, свойственных поведению животных “to roar”, “to moan”, “to snort”, помогает автору сравнивать людей с животными и их инстинктами. Так, автор передаёт общую деградацию, отсутствие нравственных ценностей, духовную пустоту. Приведём ряд примеров: “He was giggling before he could even finish the cheeky nonsense” [5, с. 40]. “Then she would giggle through chocolatey false teeth” [5, с. 59]. “Shug watched him in the mirror and snorted under his moustache” [5, с. 103].

Для передачи грубости и обреченности героев Дуглас Стюарт использует аллитерацию на повторении звука [θ] и [ð], что позволяет создать эффект страха. Например: “They sat there, with their stubby wings crossed over their fat little chests like so many headless babies” [5, с. 132]. “They wore the newest, most-fashionable gear and talked with a buzzing confidence that masked their own nerves” [5, с. 362].

Мелодичности текста Дуглас Стюарт добивается путём использования ассонанса. В романе наблюдается повторение звука /u/, что создает некий гул и подчеркивает одиночество главного героя. К примеру: “It was by design rock-proof, bottle-proof, and bomb-proof” [5, с. 134]. “Dus that mean the wee mooose wisnae loose aboot the hooose?” [5, с. 231].

Проведенное исследование показало, что в романе “Shuggie Bain” широко распространены графические средства выразительности с целью детализации конкретных моментов. Так, например, для передачи эмоциональности героев и разговора на повышенных тонах Дуглас Стюарт применяет капитализацию: “Like bullies they had felt safest in a crowd, and they had laughed down the phone in big HA-HA-HAs” [5, с. 123]. “SHUG!” she shouted. “SHUG BAIN! SHOW YOUR FACE, YOU WIFEBEATING HOORMASTER” [5, с. 364]. “SHUG BAIN! YOU BALD-HEADED FUCKFACE. STOP PLAYING WITH YOUR TINY COCK AND SHOW YOUR FUCKING SELF!” “Drink! DRINK! Drink!” he mimicked” [5, с. 312].

Для отражения письменной речи героев Дуглас Стюарт использует курсивное написание, “*It’s no right*, their eyes had said” [5, с. 111]. “Scrubbing at himself harder now, he repeated under his breath, “*The Scottish Premier League Results. Gers won 22, drew 14, lost 8, 58 points total. Aberdeen won 17, drew 21, lost 6, 55 points total. Motherwell won 14, drew 12, lost 10*” [5, с. 136].

Также в тексте присутствует ряд графонов для передачи речи простых людей и отражения специфики шотландского диалекта. Например: “Dus that mean the wee mooose wisnae loose aboot the hooose?” [5, с. 26]. “Ye’re a stirring bastard,” moaned the girl, but she was squirming beneath him again” [5, с. 99]. “I knoo-ow” The voice boomed, her wet lips too close to the mouthpiece” [5, с. 174].

Среди грамматических стилистических средств, используемых в романе “Shuggie Bain”, можно отметить тавтологию. Дуглас Стюарт применяет её с целью передачи скрытых смыслов и создания саркастической коннотации. Глагол “to drink” мелькает в тексте в разных вариациях на протяжении всего романа, тем самым обращая внимание читателя на алкогольную зависимость матери Шагги Агнес. “The sweet drink, the fresh drink, the wee drink – all of them was in her” [5, с. 287]. “She drank and drank and drank... Her whole life was just drinks” [5, с. 395].

Характеризуя Агнес, автор использует анафору, показывая, что, несмотря на то, что ей стыдно за происходящее, она не в силах справиться с ситуацией и бросить пить. “Look past Springburn and Dennistoun. Look past the very last scheme” [5, с. 124], “Sober, she was consumed by guilt. Sober, she tried not to be” [5, с. 198].

Передать трагизм, грусть, нездоровые отношения между Агнес и сыном автор пытается с помощью хиазма: “She was happy with alcohol and without him, he was happy with her and without alcohol” [5, с. 250].

Лексико-стилистическая группа выразительных средств является в романе самой многочисленной. Например, эпитеты, используемые автором в романе “Shuggie Bain” с разными оттенками коннотации, необходимы для создания ярких образов и эмоциональной оценки предмету. “In reality, pushing the metal through the bumpy pink flesh was the easy part; the difficult part was resisting the urge to do the same to the customers” [5, с. 129]. “The pink-faced man in the room next door creaked to life” [5, с. 237].

Также в романе широко используются метафоры, которые дополняют роман новыми красками. “Her body tipped down towards the amber city lights, and her cheeks flushed with blood” [5, с. 65]. “Agnes rolled her eyes and took a long mouthful of flat stout. It was too slow a bus for where she wanted to go” [5, с.102].

В “Shuggie Bain” автор использует наиболее классические и общепринятые способы метонимического переноса. “They were staring back at him, a hundred pairs of painted eyes, all broken-hearted or lonely, just as they always were” [5, с. 124]. “The whole village was drunk” [85, с. 132]. “The whole village was slowly dying” [5, с. 132].

Для смягчения отрицательных поступков героев в романе от лица самого рассказчика встречаются эвфемизмы. “He kisses her breasts and they make love” [85, с. 264]. “Many of her friends at the club have already passed away” [5, с. 248].

Неоднократно в романе прослеживаются примеры использования ненормативной лексики, свойственной социальному слою героев рассказа “Shuggie Bain”: “Too. Fuckin’. Bad. Pick. Better. Men. Pick. Better. Claes,” Nan applied the pressure” [5, с. 128]. “Oh, fur fuck’s sake, might’ve known ah’d get in a Pape’s taxi” [5, с. 137].

Анализ романа “Shuggie Bain” показал, что идиостиль Дугласа Стюарта проявился в отборе жизненного материала (автобиографичность), в выборе тем, близких читателю (травмирующие психику ребенка взаимоотношения в семье, пагубные привычки, низкое социальное положение, непринятие себя), в идейном содержании (грустная история слепой любви несчастного ребенка к «небезупречной» матери), в построении композиции (логичное, последовательное изложение мрачных, беспросветных событий, временная организация текста, страшная развязка, цельность в выражении автором идейного замысла), в приёмах комбинирования языковых средств, среди которых преобладают лексико-стилистические средства выразительности.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы изучения идиостиля и предоставляет перспективу для дальнейших научных поисков.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Работы 1940–1960 гг*. Москва: Русские словари, 2016; Т. 5: 159–206.
2. Виноградов В.В. Задачи стилистики. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика.* Москва: Издательство АН СССР, 1963: 5–93.
3. Ларченкова Е.В. *Индивидуальный стиль и жанровые признаки*. Автореферат … кандидата филологических наук. Тверь, 2013.
4. Томашевский Б.В. *Стилистика*. Ленинград, 1983.
5. Stuart D. *Shuggie Bain*. New York: Gr. Press, 2020.

References

1. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *Raboty 1940-1960 gg*. Moskva: Russkie slovari, 2016; T. 5: 159-206.
2. Vinogradov V.V. Zadachi stilistiki. *Stilistika. Teoriya po`eticheskoj rechi. Po`etika.* Moskva: Izdatel’stvo AN SSSR, 1963: 5-93.
3. Larchenkova E.V. *Individual’nyj stil’ i zhanrovye priznaki*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Tver’, 2013.
4. Tomashevskij B.V. *Stilistika*. Leningrad, 1983.
5. Stuart D. *Shuggie Bain*. New York: Gr. Press, 2020.

Статья поступила в редакцию 14.03.23

УДК 81.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-451-454

Mironova A.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: amiron_rus@mail.ru*

Cui Xiaoqin, *postgraduate, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 865388173@qq.com*

SEMANTICS OF COLOR TERMS IN LIPSTICKS ADVERTISEMENTS. The article reveals peculiarities of the use of color nomination in Chinese advertising. As an example of an area in which a large number of colorants are involved, Chinese advertising texts for decorative cosmetics are chosen. The lexicon denoting a color is a linguistic universal that has certain associations associated with each of the colors and varies from culture to culture. The authors argue that the search and

systematization of these features of the semantics of color vocabulary is necessary to ensure effective interpersonal, interlingual, intercultural communication between representatives of different linguistic cultures. It has been proven that the colors fix the code accepted in the communication of Chinese consumers. The findings obtained as a result of the study allow giving an ethnopsychological description of the nominations, to identify important precedent texts, sociocultural connotations.

Key words: **decorative cosmetics, advertising discourse, functional significance, lexical-semantic field, potential consumer**

***А.А. Миронова**, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: amiron_rus@mail.ru*
***Сяоцин Цуй,** аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: 865388173@qq.com*

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ КОЛОРАТИВОВ В РЕКЛАМЕ ГУБНОЙ ПОМАДЫ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящая статья посвящена особенностям использования цветовой номинации в китайской рекламе. В качестве примера сферы, в которой задействовано большое количество колоративов, были выбраны китайские рекламные тексты декоративной косметики. Лексика, обозначающая цвет, представляет собой лингвистические универсалии, которые имеют определенные ассоциации, связанные с каждым из цветов, и варьируются от культуры к культуре. Авторы утверждают, что поиск и систематизация этих особенностей семантики цветовой лексики необходимы для обеспечения эффективной межличностной, межъязыковой, межкультурной коммуникации между представителями различных лингвокультур. Доказано, что колоративы фиксируют принятый в общении китайских потребителей код. Полученные в результате исследования выводы позволяют дать этнопсихологическую характеристику номинаций, выявить важные прецедентные тексты, социокультурные коннотации.

Ключевые слова: **декоративная косметика, рекламный дискурс, функциональная значимость, лексико-семантическое поле, потенциальный потребитель**

Информирование потребителей о свойствах товара – одна из ключевых функций любой рекламы. Зачастую потребитель при выборе продукта учитывает ряд определенных характеристик, таких как, например, стоимость, полезность и надежность. Немаловажными являются эстетические свойства товара, к каковым относится цвет, что обусловливает актуальность исследования особенностей семантики колоритов в структуре рекламного сообщения. Цветовые приемы в рекламе имеют свойство комплексно воздействовать на разные уровни психологической структуры мозга человека. Инфоемкость каждого цвета позволяет рассматривать его как отдельный товар, требующий умелого продвижения. Текстовое представление цвета товара, что в лингвистике получило название колоратив, часто задействуется в рекламе для того, чтобы вызвать у покупателя положительные ассоциации и, как следствие, желание приобрести товар. Научная новизна исследования состоит в привлечении материала современного китайского языка для изучения наименований цвета губной помады. Именно при описании косметической продукции можно наблюдать изобилие колоративов.

С точки зрения языка колоративы представляют собой продукт длительного воздействия естественной и искусственной среды, отраженный, в частности, в искусстве, культуре и религии, и являются частью сформировавшейся картины мира определенной лингвокультуры. Так, восприятия цветовой палитры представителем одной лингвокультуры может коренным образом отличаться от представителя другой. Обращаясь к китайской лингвокультуре, также можно отметить определенную специфику оценки цвета, что связано с уникальным историческим и культурным фоном Китая. В то же время процессы глобализации отчасти способствуют интернационализации цветовых ассоциаций.

Тонкова Н.И., в свою очередь, в научных работах отметила, что цветовые наименования, задействованные в рекламном тексте, можно объединить в лексическую группировку с определенными систематическими признаками [1, с. 201]. Опираясь на это положение, рассмотрим явление на примере колоративов, используемых в рекламе декоративной косметики.

Колоративы стали объектом исследования целого ряда ученых. Так, труды русских и китайских лингвистов посвящены теоретическому изучению колоративов в лингвистике (Л.Н. Грановская [2], Р.М. Фрумкина [3], Ли Хун И [4], Лу Чинг Фу [5]); способам их пополнения и функционированию в языке (А.А. Брагина [6], Н.В. Бочкарева [7]); семантике устойчивых выражений с цветовыми терминами (Чэнь Си [8], Хань Чжипин [9] и др.).

Цель работы – выявить тематические группы по основной семе колоративов, функционирующих в китайском рекламном каталоге косметических товаров. Задачи исследования: составить картотеку примеров употребления колоративов в рекламе; выявить структурные, морфологические, семантические характеристики номинаций в сопоставлении с китайской лингвокультурой.

Материалом послужили пять каталогов декоративной косметики, издаваемых на китайской языке. Достоинством рекламных каталогов как базы данных предстает то, что они содержат группу лексических единиц, принадлежащих определенной тематике. Источником материала послужили каталоги популярного китайского бренда декоративной косметики Catkin (Hua Xizi) [10].

В выбранных рекламных текстах встречается около 200 единиц, номинирующих цвет губной помады. Именно цвет в данной категории товаров является основным критерием в выборе продукта.

Теоретическая и практическая значимость исследования колоративов заключается в новом подходе к представлению особенностей китайской лингвокультуры, в возможности использования результатов описания единиц в методических разработках по обучению китайскому языку, а также в процессе создания учебных (тематических) словарей.

Функциональное значение цветов особенно хорошо проявляется в таких видах рекламы, как каталоги. Рекламные каталоги – печатные или онлайн-издания, нацеленные на знакомство с товарами. Колоративы, представленные в каталогах декоративной косметики, можно систематизировать по структурным и семантическим характеристикам. Так, все разнообразие колоративов можно разделить по структуре на две подгруппы: простые (односоставные существительные, прилагательные) и сложные (словосочетания, метафоры). К простым номинациям относятся одноосновные лексические единицы: *красный, алый, золотой, желтый* и др. Колоративы, выраженные односоставными прилагательными, фигурируют во многих лингвистических исследованиях, часть из них можно обнаружить в толковых, орфографических и специализированных словарях на разных языках. Сложные колоративы состоят из двух и более основ, например: *огненно-красный, светло-серый, небесно-голубой*, в том числе строящиеся из нескольких полноценных слов, например: *цвет медового персика, спелого томата, темного шоколада, молочного чая* [10] и т. д. Колоративы, образованные при помощи конструкции сущ. + прилаг., именуются опосредованными сложными колоративами, поскольку они не называют сам цвет, а лишь описывают предмет, имеющий подобный цвет. Некоторые опосредованные сложные колоративы представляют фразеологические выражения, являющиеся универсальными во многих странах мира. Однако не существует словарей, в которых бы данные единицы систематично фиксировались. Для осуществления же эффективной рекламной деятельности знания специфики номинации цвета и значимости для этноса позволят выстроить успешные межкультурные экономические отношения.

Для решения поставленной цели были применены описательный метод и метод компонентного анализа при характеристике значения слов.

В ходе анализа были выделены следующие колоративы, выраженные прилагательными: *красный* (红色), *персиковый* (桃色), *лиловый* (浅紫色), *розовый* (粉色), *серебряный* (银色) и т. д.; и номинации, представленные существительным: *апельсин* (橙色), *перец* (辣椒色), *золото* (金色), *роза* (玫红色), *помидор* (番茄色), *чай* (茶色).

В Catkin фиксируются следующие оттенки помад, описанные монолексемными колоративами: *румяный* (红润), *молочный* (奶茶色), *бесцветный* (无色) и др. [10].

Составные, то есть состоящие из двух и более основ, колоративы можно разделить на две группы:

1) обозначающие оттенок цвета: *нежно-розовый* （温柔粉）, *темно-фиолетовый* (深紫), *темно-красный* (深红色), *грязно-оранжевый* (髒橘色);

2) обозначающие сложный цвет: *цвет приготовленного томата* (熟番茄色), *тыквенно-оранжевый* (南瓜橘红色), *девчачий розовый* (少女淡粉色).

Среди полилексемных номинаций были выделены два вида словосочетаний:

1. Колоративы, в которых акцент делается на цветовом прилагательном: *ретро кирпично-красный* (復古磚紅); *классический красный* (经典四色); *изумительный красный* (惊艳红); *элегантный розовый* (清雅粉; *цвет красной розы* (玫红色) и т. д. В каждом примере привычные оттенки усиливаются вспомогательным прилагательным. Именно оно является семантическим центром, вызывающим ассоциации покупателей. Данный прием делает цветовую номинацию ярче, следовательно, и более предпочтительной при выборе товара.

Красный – наиболее часто используемый цвет для составления цветовых номинаций губной помады. В ходе анализа рекламных текстов, посвященных губной помаде, выделено 123 случая использования цветолексемы «红» («красный») из 200 [10].

В каталоге Catkin представлены следующие варианты оттенков: *гранатово-красный* (琉金石榴红); *осенние листья* (俏丽秋叶红); *темперамент императрицы* (气质皇后红); *мандариновая принцесса* (甜橘公主红); *киноварь* (辰砂), *сандаловый* (檀红). Доминирование красного в цветонаименованиях неудивительно,

поскольку именно красный цвет ассоциируется с китайской традиционной культурой в целом [5].

2. Колоративы, в которых цветовую нагрузку несет существительное: *чай с молоком* (温柔奶茶色), *острый перец* (小辣椒色), *сахарный апельсин* (砂糖甜橘色).

Согласно особенностям семантики, цветовые наименования можно разделить на группы: непосредственное использование наименований основной цветовой палитры (*красный, синий, желтый*); метафоры, представляющие ассоциацию с определенным цветом (*сиреневый дым, алый мак, янтарный вкус* и т. д.); фразеологические единицы, устоявшиеся выражения, элементы которых невозможно заменить в китайском языке (*небесно-голубой* 天空蓝, *цвет морской волны* 海蓝色, *золотая осень* 色的秋天); авторские наименования, также содержащие цветовую ассоциацию (*очарование любви* 倾城恋).

Специфика китайской письменности, определяющаяся наличием символизма, обусловливает превалирование коннотативных значений в рекламном тексте. У бренда Catkin представлены следующие оттенки помад: *фейерверк* (花火), *роскошный танец* (锦舞), *золотая рыбка* (金鲤), *алый папоротник* (赤薇), *вечерний пир* (夜宴), *лунное сияние* (月華), *цветущий пион* (盛世牡丹) и т. д. Бесцветные оттенки описаны такими опосредованными колоративами, как *звезда* (星堂), *звездопад* (星落), *стекло* (琉璃), *сумеречное зеркало* 暮光之镜.

В целях придания образной окраски цветовым наименованиям в рекламном тексте используются элементы разных тематических групп. При анализе рекламных каталогов декоративной косметики Catkin были выделены следующие тематические группы, с которыми соотносятся колоративы:

1. «Продукты». Наиболее часто употребляются в названиях лексемы «апельсин» в сочетании с уточняющими словами (*сахарный* 砂糖甜橘色, *сочный* 鲜美橘, *перезрелый красный апельсин* 熟透血橙, *поздний* 暮橙, *кровавый апельсин* 血橙色); «персик» (*нежный* 温柔桃色, *румяный* 红润, *золотисто-персиково-оранжевый* 金闪蜜桃橘), «мандарин» (*блестящий* 金闪橘). Также встречается грейпфрутовый оттенок губной помады 西柚橘色, *вишневый* 樱桃红; цвет боярышника 山楂红; *красное яблоко* 苹果红; *холодный сливовый* 冷梅香.

Лексемы, обозначающие привычные «западные» сладости, менее употребительны. В ходе анализа каталогов губной помады было обнаружено два варианта использования лексемы «шоколад» (*шоколадный* 巧克力棕, *темный шоколад* 浓情巧克力). Единожды употреблены следующие слова и словосочетания: *кленовый сироп* 枫糖; *имбирная конфета* 姜糖; *карамель* 焦糖紅棕. В то же время используются названия традиционных азиатских десертов: *цвет красной бобовой пасты*, популярной азиатской начинки для десертов 瑞豆沙色, *боярышник в карамели* «冰糖山楂».

Следует отметить, что в китайском языке не редкостью является использование наименование овощей в функции колоративов, тогда как в России предпочтение отдается ягодам и фруктам. В рекламных текстах Catkin представлены колоративы со словами «тыква», «перец», «томат», «морковь» (南瓜橘红色 *оранжево-красная тыква*; 小辣椒色 *острый перчик*; 熟番茄色 *цвет вареных помидоров*; 烂番茄色 *испорченный помидор*; 胡萝卜色 *морковный*).

2. Тематическая группа «Напитки». Наиболее распространенным для образования слов этой группы выступает традиционный китайский напиток «чай» (в семи случаях): *чайный цвет* (茶颜), *чай с хурмой* (橘棕柿茶), *цитрусовый молочный чай* (橘棕柿茶), *персиковый молочный чай* (蜜桃奶茶), *нектариновый молочный чай* (蜜桃奶茶), *персиковый улун* (乌龙蜜桃色), *чистый чай* (裸茶). Встречается также оттенок «мокко» (摩卡烤奶). Единожды встречается лексема «сок» (胡蘿蔔汁 *морковный сок*).

3. Лексико-тематическая группа «Памятники культуры». Рекламная информация, как правило, содержит фоновые знания о мире, которые отражают языковую картину мира целевой аудитории рекламы. Так, с когнитивной точки зрения цель рекламного текста заключается в оказании влияния на мировосприятие потенциального покупателя посредством передачи ему ментального содержания, выраженного в лексических единицах. Создатели Catkin умело объединили современные запросы в бьюти-индустрии и китайские мотивы, фигурирующие как на упаковке товаров, так и в рекламных текстах. Так, представлены следующие оттенки губных помад, название которых были вдохновлены древнекитайской культурой: 落雁 *севший гусь* – техника изображения листьев в живописи; 山海经系列 «Шань хай цзин» (в переводе «Книга гор и морей») представляет собой древнекитайский трактат, описывающий реальную и мифическую географию Китая и соседних земель и обитающих там созданий; 清朝红– «Цинская Династия»; 关关雎鸠 «Горлицы перекликаются» – строки из сборника стихов «Шицзин»; 清平乐系列 «Цзяофан» – название песни во времена династии Тан; 霓裳羽衣曲 «Одеяние из радуги и перьев» еще одно музыкальное произведение династии Тан. В данном примере 元气杼红色 применяется иероглиф «元气», что в переводе означает «энергия ци» и встречается также в следующем варианте: 元气蜜桃粉 (*персиковый порошок жизненной силы*). В свою очередь, «ци» представляет собой одну из основных категорий китайской философии; 流丹 Лю Дан – современный китайский живописец. 丹朱 Дань-чжу («киноварно-красный»), в древнекитайской мифологии сын правителя Яо. 精衛Цзинвэй – мифическая птица, в которую обратилась утонувшая дочь Шэньнуна; 胭脂扣 «Румяна» – фильм, снятый в 1987 по одноименному роману Ли Бихуа.Таким образом, анализ колоративов, используемых в рекламе губной помады, показал, что наиболее часто в каталогах декоративной косметики фигурируют авторские наименования цвета. Это сделано неслучайно, поскольку реклама помимо информирования также выполняет функцию психологического воздействия на потребителя. Оригинальные колоративы, вызывающие положительные ассоциации у китайских потребителей, значительно увеличивают продажи. Такие наименования, как *роскошный танец, очарование любви, сочный апельсин, багровое пламя, лунное сияние,* способны вызвать интерес к приобретению товара и использованию его в создании своего уникального образа.

Колоративы, задействованные в рекламном дискурсе, можно объединить в единое лексико-семантическое поле, состоящее из отдельных подсистем, соответствующих определенной группе товаров. Лексические единицы, представленные в каждой группе, обозначают цвет и указывают на одну из ключевых характеристик товара, значимых для конкретного народа.

Такая систематизация позволяет рассмотреть феномен колоратива с точки зрения семантики, морфологии, структуры, а также его функциональной значимости.

В то же время отдельные подсистемы рекламных колоративов обладают общими характерными чертами:

1. Обозначение цвета – определяющий критерий для того, чтобы отнести лексическую единицу к единой семантической категории.

2. Слова и выражения, относящиеся к колоративным номинациям в рекламном тексте, выполняют единую функцию – указывают на свойства товара, позволяют максимально точно представить абстрактную категорию (цвет) предлагаемого продукта.

Источником пополнения лексической группы цветонаименований, используемых в рекламе, является все разнообразие известных предметных областей в китайском сознании. Эта особенность отличает колоративы в рекламных текстах от цветовых номинаций, употребляемых в культурных памятниках и в речи на постоянной основе.

Таким образом, проведенное научное исследование подтверждает мысль о том, что колоративы в рекламном тексте – это один из эффективных способов вербального выражения основных характеристик товара, демонстрирующий особенности этнокультуры. Номинации цвета в китайском языке манифестируют значимость определенных установок культуры для данной лингвокультурной общности.

Библиографический список

1. Тонкова Н.И. Семантические особенности цветообозначений. *Языковые единицы и условия их актуализации*. Рига, 1986: 200–208.
2. Грановская Л.М. Наименования цвета в русском языке XVIII–XIX веков. *Русская речь*. 1969; № 1: 30–33.
3. Фрумкина Р.М. *Цвет, смысл, сходство.* Москва: Наука, 1984.
4. Ли Хонг И. Категория цвета в китайском языке. *Language Teaching and Research*. 2004: 90–97.
5. Лу Чинг Фу. Базовые наименования цвета в китайском языке. *Color Research & Application*. 1997; № 22 (1): 4–10.
6. Брагина А.А. Цветовые определения и формирование новых значений слов и словосочетаний. *Лексикология и лексикография*. 1972; № 1: 73–104.
7. Бочкарева Н.В. Цветообозначения в китайском языке. *Культурно-языковые контакты:* сборник научных трудов. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004; № 6: 33–36.
8. Си Ч. *Переносные значения слов-цветообозначений в устойчивых сочетаниях китайского языка в сопоставлении с русским языком*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1991.
9. Хань Ч. Ассоциативные реакции русских и китайцев в аспекте лакунарности. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2015; № 1 (29): 75–82.
10. *CATKIN 官方旗艦店*. Available at: https://shopee.tw/cakin_flagshipstore

References

1. Tonkova N.I. Semanticheskie osobennosti cvetooboznachenij. *Yazykovye edinicy i usloviya ih aktualizacii*. Riga, 1986: 200-208.
2. Granovskaya L.M. Naimenovaniya cveta v russkom yazyke XVIII-XIX vekov. *Russkaya rech'*. 1969; № 1: 30-33.
3. Frumkina R.M. *Cvet, smysl, shodstvo.* Moskva: Nauka, 1984.
4. Li Hong I. Kategoriya cveta v kitajskom yazyke. *Language Teaching and Research*. 2004: 90-97.
5. Lu Ching Fu. Bazovye naimenovaniya cveta v kitajskom yazyke. *Color Research & Application*. 1997; № 22 (1): 4-10.
6. Bragina A.A. Cvetovye opredeleniya i formirovanie novyh znachenij slov i slovosochetanij. *Leksikologiya i leksikografiya*. 1972; № 1: 73-104.

7. Bochkareva N.V. Cvetooboznacheniya v kitajskom yazyke. *Kul'turno-yazykovye kontakty:* sbornik nauchnyh trudov. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2004; № 6: 33-36.
8. Si Ch. *Perenosnye znacheniya slov-cvetooboznachenij v ustojchivyh sochetaniyah kitajskogo yazyka v sopostavlenii s russkim yazykom*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1991.
9. Han' Ch. Associativnye reakcii russkih i kitajcev v aspekte lakunarnosti. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2015; № 1 (29): 75-82.
10. *CATKIN 官方旗艦店*. Available at: https://shopee.tw/cakin_flagshipstore https://shopee.tw/cakin_flagshipstore

Статья поступила в редакцию 15.03.23

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-454-456

Nechina E.N., *teacher, Department of English Language and Professional Communication Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ennechina@fa.ru*

LINGUISTIC ASPECTS OF SUCCESSFUL BUSINESS COMMUNICATION IN ENGLISH. This article discusses the need to determine priorities in teaching business English to students of specialized universities. Only those teachers who understand how communication is carried out in the business environment in the modern world will be able to teach students of specialized universities to communicate effectively in English with representatives of different countries solving business problems and achieving their goals. The analysis of literary sources on verbal communication skills in the field of international business allows the author identifying several key aspects that make this communication effective. The article describes and analyzes the language tools that make communication in English successful. The article is intended both for teachers of English at the university, who will be able to correctly determine the goals, topics and content of the course, and for businessmen and employees of companies who seek to build strong, long-term and mutually beneficial relationships with international partners.

Key words: **communication, strategy, communicative strategy, effective communication, business communication, features of business communication, communication skills**

Е.Н. Нечина, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается необходимость определения приоритетов в преподавании бизнес-английского языка студентам профильных вузов. Только те преподаватели, которые понимают, как осуществляется общение в деловой среде в современном мире, смогут научить студентов профильных вузов эффективно общаться на английском языке с представителями разных стран, решая деловые задачи и достигая поставленных целей. Проведенный анализ литературных источников, посвященных навыкам вербального общения в сфере международного бизнеса, позволил автору выделить несколько ключевых аспектов, которые делают это общение эффективным. В статье приводится описание и анализ языковых средств, которые позволяют сделать общение на английском успешным. Данная статья предназначена как для преподавателей английского языка в вузе, которые смогут правильно определить цели, темы и содержание курса, так и для бизнесменов и сотрудников компаний, которые стремятся к построению прочных, долгосрочных и взаимовыгодных отношений с международными партнерами.

Ключевые слова: **коммуникация, стратегия, коммуникативная стратегия, эффективная коммуникация, деловое общение, особенности делового общения, навыки общения**

Актуальность данной статьи обусловлена глобализацией бизнес-среды и активным вовлечением представителей разных стран и культур в бизнес-процессы. Если раньше основными партнерами России во внешней торговле были европейские страны и Китай, то в новых условиях российские компании начинают активно сотрудничать со странами Африки, Латинской Америки, Индонезией, Ираном, Сирией. Языком международного общения по-прежнему остается английский по многим причинам. Это обусловлено как геополитическими причинами, так и особенностями самого языка, в частности его относительная простота по сравнению с другими европейскими и неевропейскими языками. Однако особенность использования английского языка в современном мире заключается в том, что его выбирают как средство общения представители различных культур, где никто не является носителем языка. Соответственно требования к владению языком тоже претерпевают изменения, которые необходимо учитывать тем, кто английский язык использует, учит и преподает.

Цель исследования – уточнить и систематизировать языковые особенности современного делового английского языка, которые могут быть использованы для достижения наибольшей эффективности в процессе делового межкультурного общения, а также изучить новые языковые особенности деловой коммуникации на английском языке в меняющемся мире и разработать рекомендации по использованию наиболее эффективных языковых средств, грамматических и лексических, в определенной коммуникативной ситуации делового общения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– рассмотреть, что представляет собой эффективное деловое общение,

– проанализировать использование английского языка представителями носителей и неносителей,

– выделить наиболее эффективные языковые средства, способствующие более успешному общению на английском языке в бизнес-среде.

Научная новизна данной статьи заключается в определении новых требований к языковому материалу, в частности лексике и грамматике, который используется в пособиях и учебниках для подготовки специалистов в экономических вузах.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в обобщении и систематизации языкового материала по теме исследования, а также в уточнении языковых средств, способствующих более успешному общению представителей разных национальностей на английском языке.

Практическая значимость заключается в том, что результаты данного исследования можно применять на практике преподавателями при составлении курсов и выборе материала для студентов.

Деловая коммуникация представляет собой общение в профессиональной сфере. Это процесс взаимодействия между людьми, направленный на организацию и оптимизацию взаимоотношений в той или иной сфере деятельности: производственной, научной, сервисной, торговой, предпринимательской, юридической, экономической и т. д. [1].

Другими словами, деловую коммуникацию можно обозначить как непосредственное общение деловых партнеров, направленное на эффективное достижение запланированного результата, выгодного для обеих сторон. Отличием делового общения является то, что оно является средством достижения цели и практически никогда не являются целью. Бизнесмены и предприниматели со всего мира общаются во время осуществления своей предпринимательской деятельности. На уровне общения идет сотрудничество. Для того чтобы это сотрудничество было взаимовыгодным и приводило к достижению поставленных целей, коммуникация должны быть эффективной, то есть она должны побуждать участников общения к определенным действиям. Эффективная коммуникация ускоряет процесс принятия решений благодаря пониманию ситуации и своих интересов. Она способствует быстрому решению проблем, профилактике возможных проблем, увеличивает производительность и снижает затраты. В процессе такого общения складываются прочные деловые отношения, улучшается профессиональный имидж сотрудников и компании, а маркетинговые сообщения звучат более убедительными. Отсутствие навыков эффективной коммуникации может дорого обойтись как отдельным представителям бизнеса, так и целым компаниям [2].

Бизнес всегда понимал важность общения и необходимость владения навыками эффективной коммуникации. Однако XXI век ознаменовался тенденциями, которые повлияли на дальнейшее развитие коммуникативных навыков [3]. В первую очередь речь идет об информационных технологиях, развивающихся стремительными темпами. Информация стала одним из самых дорогих товаров. Преуспевают те предприниматели, которые могут быстро и эффективно создавать, использовать и обмениваться информацией. Они образовывают наиболее прибыльные компании, завоевывают лучшие рынки, предлагают высококлассные услуги. Сотрудники компаний не могут эффективно работать, не владея информационными технологиями. Поэтому «информационные работники» (тер-

мин, введенный Питером Друкером), обладающие рядом компетенций, включая вербальную грамотность стали невероятно востребованы. Кроме того, чтобы иметь возможность развиваться и увеличивать прибыль, компании стремятся завоевать международный рынок, продавая свою продукцию и сотрудничая с другими компаниями. Для привлечения высококлассных специалистов в разных областях компании нанимают работников и руководителей по всему миру. Все это требует общения с представителями разных стран и культур. В данной ситуации значительно возрастает важность владения английским языком. Не владея английским языком, руководители неизбежно сталкиваются с проблемами общения с различными сотрудниками, с их мотивацией и укреплением сотрудничества. Команды испытывают сложности совместной работы, а компании сталкиваются с проблемой мирного сосуществования с деловыми партнерами и с обществом в целом [4].

Именно поэтому коммуникация больше не считается «мягким навыком». Даже лидеры, достигшие вершины, не просто на словах признают важность эффективной коммуникации. Вместо этого они изучают искусство во всех его формах – письмо, речь, презентации – и постоянно стремятся улучшить свои навыки. Бессмысленные, пустые слова, негативные формулировки и слабый язык влияют на ясность сообщения и создают значительный барьер для эффективной коммуникации. Когда деловое общение неэффективно и не способствует достижению цели, бизнес рискует потерять выгодного клиента, упустить прибыльный контракт или испортить отношения с партнерами [5]. Взвешивание слов перед тем, как заговорить, предназначено не только для делового общения. Мы обычно выбираем слова, прежде чем перейти к делу, а также в наших ежедневных разговорах с друзьями и семьей. Однако, согласно недавней статистике общения на рабочем месте, подробные инструкции повышают эффективность общего выполнения задач в команде. Внимательность к речевому поведению никогда не бывает плохой стратегией, поэтому рассмотрим некоторые особенности делового общения, которые можно использовать, чтобы сообщение всегда было услышано.

Использование простых предложений и слов. Многие бизнесмены склонны следовать привычке использовать сложные и редкие слова. Это может быть продиктовано желанием произвести впечатление на человека, особенно при первой встрече. Однако необходимость произвести большое впечатление накладывает свой отпечаток на смысл нашего послания. Давайте рассмотрим несколько примеров различных способов передачи одного и того же сообщения:

“In lieu of commencing our project, we need to consolidate our goals and intents beforehand. “

“We need to delay the project because we have to discuss our goals first.”

Оба предложения означают одно и то же: работа над проектом не начнется до тех пор, пока все члены команды не достигнут взаимопонимания. Однако структура этих двух предложений различна. Первое предложение выглядит более формальным и потенциально может привести к тому, что получатели сообщения неправильно его поймут. С другой стороны, во втором предложении смысл изложен более четко, что снижает вероятность того, что кто-то не будет уверен в его содержании.

Иногда мы непреднамеренно используем архаичные и расплывчатые слова, но время от времени мы поддаемся иллюзии, что сложные слова заставляют нас казаться более умными. Наука, однако, объясняет нашу способность передавать одно и то же сообщение разными способами. Природа языка – это то, что позволяет нам усложнять ситуацию. По словам известного лингвиста Ноама Хомского, каждое предложение имеет как глубокую, так и поверхностную структуру [6].

Глубинная структура относится к значению, идеям и размышлениям, которыми мы хотим поделиться с другими. Поверхностная структура – это то, что мы на самом деле говорим, когда хотим поделиться своими идеями, тот самый язык, который мы используем. В соответствии с двумя предыдущими примерами, оба предложения имеют общую глубинную структуру, однако их поверхностная структура отличается, из-за чего второй пример кажется более двусмысленным. Вместо того чтобы усугублять общую путаницу, используя сложные слова и фразы в деловом общении, лучше выбирать более простой вариант.

Использование модальных глаголов. Модальные глаголы предпочтительно использовать в любой ситуации – при планировании встреч, в переговорах. Хотя процесс речи уже требует их использования, тщательное планирование того, как они используются, может иметь значение между отличным сотрудничеством и провалившимся проектом [7]. Использование модального глагола перед глаголом действия не предназначено только для решения деликатных вопросов или запроса разрешений. Правильное использование модальных глаголов может стать отличным дополнением к деловому общению, которое может повлиять на общий тон. Вместо того чтобы звучать резко и повелительно, предложения становятся дипломатичными и вежливыми, что особенно необходимо при общении с партнерами из восточных и азиатских стран, где вежливость и понятие сохранения лица играют ключевую роль в общении в целом и деловом общении в частности. Например, предложение «I’m not going to help you» лучше заменить на «I may not be able to help you», так как последнее звучит менее категорично и подразумевает не только невозможность оказать помощь, но и желание помочь.

Использование позитивных структур в высказывании. Сила позитивных слов в общении – это непрерывное открытие. Они используются часто неосознанно. Выбор слов в деловом общении влияет не только на командную работу и сотрудничество, но и на все внешние бизнес-результаты [8]. Психология уже доказала, что то, как мы формулируем наши предложения, влияет на выбор и ценности наших слушателей. Поэтому вместо фразы «I think this is a bad idea» лучше выбрать «I don’t think this is such a good idea». Это сместит негативный акцент с идеи на мнение собеседника, что позволит не обидеть партнера.

Использование простых предложений. Длинные и сложные предложения затрудняют понимание как устных, так и письменных идей – они истощают ум и требуют большей концентрации. Сложные предложения заставляют адресата письма перечитывать их несколько раз, чтобы понять, а слушателя могут заставить переспрашивать собеседника, чтобы уточнить содержание и избежать недопонимания. «Если вы заботитесь о том, чтобы вас считали заслуживающим доверия и умным, не используйте сложный язык там, где подойдет более простой», – пишет лауреат Нобелевской премии экономист Дэниел Канеман в книге «Думай быстро и медленно». Он утверждает, что убедительные ораторы и писатели делают все возможное, чтобы уменьшить «когнитивное напряжение» [9]. Особенно важно употребление простых предложений, когда речь идет о сложных вещах, тем более если общение происходит между неносителями английского языка. Употребление простых конструкций смещает фокус с языка и переносит акцент с формы на содержание.

Использование конкретных слов и фраз. Выбор слов и фраз с широким, общим и расплывчатым значением обычно является ошибочным решением. Помимо вмешательства в сообщение, выбор неспецифических слов также может бросить тень на опыт собеседника. Выбор бессмысленных выражений вместо конкретных формулировок в деловом общении снижает ценность сообщения и ставит под сомнение знакомство с темой. Более того, чем чаще используются расплывчатые формулировки, тем большей опасности подвергается командное сотрудничество. Сталкиваясь с неясными сообщениями и плохим обменом информацией, команды с большей вероятностью развивают замкнутый менталитет, который становится крепким орешком, как только появляется. Примеры расплывчатых фраз и их альтернативы могут помочь предотвратить это [10]. Например, фразу «The majority of the team members» лучше заменить на более точную формулировку «73% of the team members».

Использование метафор. Выбирайте цепляющие метафоры, чтобы закрепить ключевые понятия. Метафора – это мощный инструмент, который сравнивает абстрактные идеи со знакомыми понятиями. В бизнесе метафоры – это быстрый способ передать сложную информацию короткими цепляющими фразами. Уоррен Баффет понимает силу метафоры. Он использовал метафору «рвы и замки», приписываемую компаниям, которые доминируют в отрасли, в которую конкурентам трудно войти. Баффет популяризировал эту фразу на собрании Berkshire Hathaway в 1995 году, когда он сказал: «Самое важное, что мы делаем, – это находим бизнес с широким и прочным рвом вокруг него, защищая потрясающий экономический замок с честным лордом, отвечающим за управление». «Метафора замка – это краткое, яркое объяснение сложной системы данных и информации, которую Баффет и его команда используют для оценки потенциальных инвестиций» [11]. Когда представляется новая или абстрактная идея, аудитория будет автоматически искать что-то знакомое, чтобы понять ее смысл. Введение метафоры позволит опередить их.

Кроме того, метафоры могут дать ключ к пониманию того, как люди из бизнеса рассматривают свои проблемы, возможности и переговоры. Изучение метафор может помочь проникнуть в сознание других людей, разгадывая скрытые значения в их словах. Словарь Вебстера дает следующее определение метафоры: “Метафора – это фигура речи, в которой название или качество приписывается чему-то, к чему оно неприменимо буквально, например,” ледяной взгляд” или “стальные нервы”.” Метафора часто используется при описании спора или ситуации. Она также могут быть средством, с помощью которого мы решаем проблему переговоров или приближаемся к ней. Часто метафоры, используемые в бизнесе, лежат в основе того, как человек воспринимает ситуацию. Эти метафоры также предполагают, как человек мог бы реагировать. Метафоры отражают эмоциональные перспективы: сознательную и, что более важно, бессознательную перспективы. Кроме того, использование метафор позволяет понять, что действительно стоит за тем, что сказал собеседник, что он подразумевает на самом деле. Особенную важную роль это играет в переговорах. Стороны, которые занимают позиции на переговорах, на самом деле руководствуются глубинными интересами. Эти интересы включают безопасность и самоуважение. Другими словами, важно разгадать, о чем “на самом деле” идут переговоры. Если участник переговоров не сможет раскрыть эти глубинные интересы, переговоры могут быть не вполне успешными. То, как мы рассматриваем реальные интересы другой стороны, зависит от нашей способности заставить их раскрыть свое понимание проблем или конфликтов. Все дело в управлении диалогом. Мы можем использовать метафоры другого человека, чтобы “услышать”, что он на самом деле говорит. Кроме того, мы можем понять истинные мысли или чувства другой стороны [12]. Это поможет нам понять, как мы должны реагировать или, при необходимости, вмешиваться в управление конфликтами. Знание метафор может помочь изменить тон и направление диалога в бизнесе. Меняя слова, подбирая фразы, можно настроить собеседника на другое мышление и включить его в переговоры по разрешению конфликта. Например, если один из участников переговоров использует воинственные метафоры, такие как «“we’ve been fighting over this for weeks”, можно изменить боевой контекст на что-то более мягкое, ответив, что

спор действительно выглядит “well-choreographed”. Это незаметное изменение предполагает менталитет сотрудничества вместо отношения “мы против них”.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что английский язык сохранит статус языка международного общения. Поэтому для того, чтобы добиться цели делового общения с международными партнерами, необходимо владеть навыками общения на английском языке. Однако в силу того, что все больше людей, использующих английский язык для общения, не являются носителями языка и представителями англоязычных культур, необходимо освоить и развивать те аспекты общения на английском языке, которые позволят эффективно общаться и договариваться партнерам из разных стран, поддерживая доброжелательные человеческие отношения. Выбор простых предложений, точность и простота в выборе слов, использование метафор и позитивных структур позволят избежать недопонимания между партнерами из разных стран. Такой подход не означает, что студенты не должны осваивать сложные грамматические конструкции и лексику, однако это необходимо учитывать при подготовке презентаций, проведении дебатов, рассмотрении кейсов и во всех других видах деятельности, подразумевающих обращение к аудитории, потому что языковые средства, рассмотренные в данной статье, помогут четко донести смысл высказывания и не быть непонятыми или понятыми неправильно.

Библиографический список

1. Ренц К. *Деловое общение*. Макгроу-Хилл, Нью-Йорк, Нью-Йорк, 2010.
2. Асташина О.В. Коммуникативные стратегии в организации. *Вестник науки и образования Северо-Запада России*. 2015; Т. 1, № 4: 1–5.
3. Ввод данных*: Информационный бюллетень Национальной ассоциации бизнес-образования*. 2000.
4. Олсоп Р. Лучшие бизнес-школы: выбор М.Б.А. рекрутерами (специальный отчет). *The Wall Street Journal*. 2006; 20 сентября.
5. Дьяченко И.А. Языковые особенности деловой коммуникации в англоязычной культуре. *Гуманитарный научный вестник*. 2021; № 1: 88–93.
6. Хомский Н. *Новые горизонты в изучении языка и мышления*. Кембридж, 2001.
7. Ильяшенко И.И. Навыки деловой коммуникации как залог успешной карьеры. *Вестник экономики и управления НовГУ*. 2015; № 2 (18): 18–23.
8. Тер-Минасова С. *Язык и межкультурная коммуникация*. Слово, 2008.
9. Канеман Д. *Мышление, быстрое и медленное. Фаррар, Страус и Жиру*. Нью-Йорк, 2011.
10. Дэвидсон Дж., Штернберг Р. *Психология решения проблем*. Кембридж, Великобритания: Издательство Кембриджского университета, 2003.
11. Галло С. Как общаются великие лидеры. *Harvard Business Review*. 2022.
12. Шейн С. *Организационная культура и лидерство*. Сан-Франциско: Джосси-Басс, 2004.

References

1. Renc K. *Delovoe obschenie*. Makgrou-Hill, N’yu-Jork, N’yu-Jork, 2010.
2. Astashina O.V. Kommunikativnye strategii v organizacii. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*. 2015; T. 1, № 4: 1-5.
3. Vvod dannyh*: Informacionnyj byulleten’ Nacional’noj associacii biznes-obrazovaniya*. 2000.
4. Olsop R. Luchshie biznes-shkoly: vybor M.B.A. rekruterami (special’nyj otchet). *The Wall Street Journal*. 2006; 20 sentyabrya.
5. D’yachenko I.A. Yazykovye osobennosti delovoj kommunikacii v angloyazychnoj kul’ture. *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik*. 2021; № 1: 88-93.
6. Homskij N. *Novye gorizonty v izuchenii yazyka i myshleniya*. Kembridzh, 2001.
7. Il’yashenko I.I. Navyki delovoj kommunikacii kak zalog uspeshnoj kar’ery. *Vestnik `ekonomiki i upravleniya NovGU*. 2015; № 2 (18): 18-23.
8. Ter-Minasova S. *Yazyk i mezhkul’turnaya kommunikaciya*. Slovo, 2008.
9. Kaneman D. *Myshlenie, bystroe i medlennoe. Farrar, Straus i Zhiru*. N’yu-Jork, 2011.
10. D`evidson Dzh., Shternberg R. *Psihologiya resheniya problem*. Kembridzh, Velikobritaniya: Izdatel’stvo Kembridzhskogo universiteta, 2003.
11. Gallo S. Kak obschayutsya velikie lidery. *Harvard Business Review*. 2022.
12. Shejn S. *Organizacionnaya kul’tura i liderstvo*. San-Francisko: Dzhossi-Bass, 2004.

Статья поступила в редакцию 24.02.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-456-458

***Suhova E.A.,** postgraduate, South Ural State University of Humanities and Pedagogy (Chelyabinsk, Russia), E-mail: ekaterina_suhova@list.ru*

THE PROCESS OF FORMING AN ABSTRACT VOCABULARY WITH A BOUND RADIX (USING THE EXAMPLE OF THE RADIX *IM). The article is devoted to a problem of formation of abstract vocabulary with a bound radix. The identification of the whole complex of causes, the interdependence of which led to the emergence of such morphemes, is possible only with a diachronic approach to the study of this phenomenon. It is the history of the language that is rich in illustrative material, the consideration of which makes it possible to explain those features that are characteristic of the modern state of the language. The article considers the process of formation of connectivity on the example of a aspectual pair *vnjat’ – vnimat’*. The basis for the study is the data of explanatory historical dictionaries. As a result of studying the formation of vocabulary with the bound radix *im, significant phonetic transformations are revealed that changed the graphic appearance of the root, as well as semantic shifts that led to the death of specific meanings of the studied lexeme and de-etymologization. A single etymological nest survived the collapse.

Key words: **bound radix, radixoid, historical word formation, etymological family of words, de-etymologization, transformation of diphthongic combinations with nasal**

***Е.А. Сухова,** аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,*
E-mail: ekaterina_suhova@list.ru

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ СО СВЯЗАННЫМ КОРНЕМ (НА ПРИМЕРЕ КОРНЯ *IM)

Данная статья посвящена проблеме формирования абстрактной лексики со связанным корнем. Выявление всего комплекса причин, взаимообусловленность которых и привела к возникновению подобных морфем, возможно только при диахроническом подходе к изучению данного явления. Именно история языка богата тем иллюстративным материалом, рассмотрение которого позволяет объяснить те особенности, которые свойственны современному состоянию языка. В статье предполагается рассмотреть процесс формирования связанности на примере видовой пары *внимать – внять*. Базой для исследования являются данные толковых исторических словарей. В результате изучения формирования лексики со связанным корня *im выявлены значительные фонетические преобразования, изменившие графический облик корня, а также семантические сдвиги, приведшие к отмиранию конкретных значений изучаемой лексемы и деэтимологизации. Единое этимологическое гнездо пережило распад.

Ключевые слова: **связанный корень, радиксоид, историческое словообразование, этимологическое гнездо, деэтимологизация, преобразование дифтонгических сочетаний с носовыми**

Связанный корень представляет собой такое единство корня и аффикса/аффиксов, при котором корень не может употребляться без него/без них. Актуальным является вопрос выявления причин связанности на основе восстановления траектории движения слова в веках и отслеживания фонетических, словообразовательных, морфологических и семантических изменений в их взаимовлиянии, а также в соотнесении движения слова со связанным корнем с историей других слов данного исторического корневого гнезда. Научная новизна исследования состоит в привлечении материала исторических толковых словарей для изучения изменения семантики глаголов *внять – внимать.* Теоретическая значимость работы заключается в синтезе научного материала по процессам преобразования дифтонгических сочетаний и деназализации.

Цель статьи – выявить комплекс причин, обусловивших образование корней-радиксоидов. Задачи исследования: выявить количественный и качественный состав лексики со связанным корнем *im на примере глаголов

внять – внимать и их производных, изучить причины изменения фонетической оформленности слова, а именно – взгляды ученых на монофтонгизацию дифтонгических сочетаний и деназализацию, выяснить влияние этих процессов на семантику, отследить изменение семантики и ее влияние на трансформацию морфемной структуры слова, соотнести историю глаголов и историей других производных.

Индоевропейский корень *im, исторически вычленяемый из глаголов *внимать – внять*, представляет собой дифтонгическое сочетание, испытавшее в закрытой позиции монофтонгизацию и деназализацию. Эти процессы объясняют все многообразие рефлексов сочетания. Учет этих фактов при изучении процесса становления связанности корня важен потому, что различная фонетическая оформленность слова, чему способствовал и ряд других процессов, о которых будет упомянуто в дальнейшем, отражалась на семантике, а иногда и влекла за собой деэтимологизацию.

Корень *im представляет собой дифтонгоид – сочетание монофтонга с носовым сонантом. Такие сочетания противоречили принципу восходящей звучности и по закону открытого слога должны были измениться. В положении закрытого слога сочетание трансформировалось в носовые гласные. На письме носовые гласные [ǫ] и [ę] обозначались буквами юс большой и юс малый соответственно.

У восточных славян носовые гласные были утрачены к середине X в., на месте [ę] стало произноситься [а] после мягкого согласного, а на месте [ǫ] – гласный [у]. Поэтому уже в самых ранних памятниках древнерусской письменности наблюдается взаимная замена букв ѧ и а, “; ѫ и оу. Буквы ѫ и ѧ были исключены из русского алфавита реформой Петра I. Современная буква я по начертанию восходит к ѧ.

Носовая природа юсов была установлена А.Х. Востоковым. Ученый, сравнив данные древнерусского языка с польским, установил носовую природу юсов и утвердил сравнительно-исторический метод в языкознании. В лингвистике возникла дискуссия по поводу образования носовых гласных и причин их исчезновения в языке.

А.И. Соболевский в своих лекциях отмечает, что носовые звуки еще существовали в русском языке, когда начались сношения с жителями Скандинавии, с варягами, а в конце X века их уже не было, так как Константин Багрянородный в своем сочинении «Об управлении государством» приводит слово Νεασήτ = неясыть, где уже находятся чистые звуки [1, с. 19].

А.А. Шахматов пишет, что общеславянский праязык имел три носовых гласных: [ę], [ǫ], [ѣ] носовое (назализованный дифтонг ie), [ǫ] за j и смягченными согласными звучало как носовой звук среднего ряда [ȯ], промежуточный между [о] и [ǫ] [2, с. 112].

Наблюдения Н.Н. Дурново над правописанием памятников русского языка XI и нач. XII вв. привели его к выводу, что уже южные славяне, с которыми русские имели дело в XI в., произносили в глаголе помѣнѫти и в суффиксе прилагательных -ѣн- гласный звук, отличный и от того звука, который они обозначали буквою ѣ в других случаях, и от того, который они обозначали буквой ѧ [3].

Физиологическая сторона утраты носовых гласных была обоснована С.Б. Бернштейном, который полагает, что этот процесс существенно не отразился на системных отношениях в языке. С.Б. Бернштейн считает, что процессу монофтонгизации дифтонгических сочетаний предшествовало сокращение слоговой части: носовой сонант редуцировался, а затем стал дополнительной (в данном случае назальной) артикуляцией гласного.

По его мнению, деназализация была чисто физиологическим процессом: утрату носового тембра вызвало выключение носового резонатора, что объясняется тем, что небная занавеска перестала опускаться и закрыла проход в полость носа. Этот фонетический процесс, по мнению С.Б. Бернштейна, «не отразился существенно на системных отношениях и не был связан с самим функционированием языка. Он прошел, конечно, бесследно для языкового сознания говорящих» [4, с. 243].

В.В. Колесов, в отличие от С.Б. Бернштейна, считает, что утрата носовых гласных связана с изменениями в системе языка. Он выделяет три носовых гласных звука: [ǫ], [ę], [ȯ], последний из которых встречался во флексиях, поэтому он не мог проникнуть в лексические заимствования, его фонетическую характеристику можно установить лишь косвенно. По происхождению носовые были передними и непередними, средними и средневерхними, лабиализованными и нелабиализованными, т. е. три самостоятельные фонемы образовывали шесть вариантов. Носовые гласные были синтагматически неустойчивы, поэтому они могли чередоваться с различными в структурном отношении морфемами.

Причины утраты носовых кроются в структурных особенностях систем, вызвавших их устранение. В праславянском языке в результате дефонологизации первичных носовых согласных «на границе согласных и в связи с отсутствием противопоставления по ринезму между глайдами и шумными согласными» [5, с. 76] образуются носовые гласные. Взяв это во внимание, В.В. Колесов приходит к выводу, что «носовые гласные всегда существуют в системах, где фонетически сохраняются носовые согласные, в соседстве с которыми начинается нейтрализация в противопоставлении носовых неносовым» [5, с. 76].

Основываясь на наблюдении А.М. Селищева, заключающемся в наличии носовых гласных со свободным консонантным элементом в говорах, сохранявших сочетания типа *tort, не испытавших метатезы, В.В. Колесов приходит к выводу, что «у восточных славян фонологизация носовых гласных достигла завершающей стадии параллельно с формированием полногласия» [5, с. 77]. Наличие полногласия в древнерусских текстах XI в. свидетельствует о том, что к тому времени в языке прошла стадия изменения, при которой вокалическая система включала носовые гласные фонемы. Таким образом, ученый считает, что носовые гласные «утрачиваются тогда, когда динамическая тенденция к открытому слогу стала фонетическим законом, и морфологические чередования носовых с сочетаниями типа [он, ен] стали излишними» [5, с. 77].

Еще одной причиной исчезновения носовых гласных является утрата противопоставления гласных по ряду: они исчезли в тех языках, которые испытали вторичное смягчение согласных.

На основании всего вышесказанного В.В. Колесов делает вывод о том, что деназализация <ǫ> предшествует изменениям <ę>, так как только носовые гласные переднего ряда дают варианты в славянских языках. Сначала происходила утрата носовости, а уже потом – утрата носовых гласных. На основе этого В.В. Колесов приходит к выводу, что «утрата ринезма происходила одновременно у всех носовых гласных, но устранение бывших носовых фонем – не одновременный процесс» [5, с. 79].

Рассмотрение двух данных точек зрения на процесс деназализации позволяет заключить, что В.В. Колесовым и С.Б. Бернштейном были обоснованы две стороны одного явления.

Итак, рассмотрев процессы образования носовых гласных и их деназализации, обратимся к анализу семантических изменений, испытанных глаголами *внять – внимать*.

Видовая пара *внять – внимать* восходит глаголу *имати*, основной семой которого была сема «брать» [6; 7].

На основе сопоставлений данных исторических словарей можно отметить следующие тенденции в семантическом наполнении глагола *имати* в период с XI века по XVII век:

1) на всем протяжении исследуемого периода функционируют значения ‘брать, хватать’, ‘захватывать что-либо’;

2) появляются и утрачиваются значения ‘привлекать, приглашать’ (отмечается только в памятнике XIV века), ‘иметь что-либо’ (XIV век);

3) к XVI–XVII вв. появляются значения ‘собирать, взимать’, ‘добывать, доставать’, ‘покупать, приобретать’, ‘затоплять’, ‘добиваться успеха’;

4) на протяжении XI–XVII вв. глагол *имати* функционирует в качестве глагольной части глагольно-именного описательного оборота;

5) глагол *имати* в XI–XIV вв. употребляется в образовании сложного будущего времени.

Глагол *внимати* образован приставочным способом от глагола *имати* с помощью предлога *въп, именно по аналогии со словами *вняти* (*въп – ęti), *сняти* (*sъп – ęti) *н* проникло в другие дериваты (*понимати, поднимати, занимати* и т. д.).

В период с XI–XVII вв. глагола *внимати* сохраняет семантическую близость с производящим *имати*, имеет пять значений как конкретного, так и абстрактного характера с главной семой ‘брать’: ‘принимать (внутрь)’, ‘воспринимать (умом, слухом, зрением)’, ‘проявлять осторожность, остерегаться’, ‘проявлять внимание, интерес к чему-либо’, ‘заботиться’. Кроме того, отмечается еще дополнительное значение абстрактного характера, выраженное описательно с помощью использования возвратного местоимения: *внимати себѣ* – ‘углубляться в самого себя, вдумываться’ [8, вып. 2, с. 241]. Глагол *вняти* имеет всего одно значение – ‘услышать, внять’, а также входит в состав оборотов *вняти въ умъ, разумъ* – ‘понять’, *вняти вѣру* – ‘поверить’ [8, вып. 2, с. 247].

Анализ производных от глаголов *вняти – внимати* позволяет сделать вывод о том, что их значение тоже имеет как конкретный, так и абстрактный характер: *внятися* – ‘сосредоточиться, подумать’, ‘заняться (об огне)’, *внятно* – ‘ясно, четко, ощутимо’, ‘внимательно’, *внятие* – ‘понимание, восприятие’, внятный – ‘готовый, расположенный к восприятию’, ‘понятный, ясный’, *внятельный* – ‘легко воспринимаемый, понятный, ясный’ [8, вып 2, с. 246–247], *вниматися* – ‘вмешиваться, предъявлять свои права на что-либо’, ‘относиться со вниманием к чему-либо’, ‘вникать, вдумываться’, *внимание* – ‘состояние восприятия, поглощенности чем-либо, сосредоточенности на чем-либо’, *внимателъ* – ‘тот, кто прилежно воспринимает, слушает что-либо’, *внимательный* – ‘внимательный, сосредоточенный’, ‘близкий, примыкающий к чему-либо’ [8, вып. 2, с. 240–242].

В Словаре русского языка XVIII семантика видовой пары *внять – внимать* совпадает. Глаголы имеют следующие значения: ‘воспринять слухом, услышать’, ‘слушать, обратить внимание’, ‘прислушаться’. Таким образом, уже к XVIII в. конкретные значения полностью отмирают [9].

В Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля глаголы подаются в одной словарной статье, что свидетельствует о совпадении значений: ‘слушать, прислушиваться, жадно поглощать слухом’, ‘усваивать себе слышанное или читанное, устремлять на это мысли и волю свою’, ‘слушаться, применять наставления к делу. -ся, стар. заниматься огнем, загораться’, ‘вступаться во что, браться за что, входить, мешаться в дело’ [10].

На современном этапе развития языка глаголы *внять – внимать* являются видовой парой и имеют только абстрактное значение: ‘принять во внимание что-либо, посчитаться с чем-либо’, кроме того, у глагола *внимать* отмечается второе значение – ‘слушать с особым вниманием, проникновенно, заинтересо-

ванно'. Производные *внятность, внятный, внимание, внимательность, внимательный* тоже имеют только абстрактные значения [11].

Итак, в результате изучения причин изменения фонетической оформленности слова выявлено, что монофтонгизация происходила в закрытой позиции, а утрата носовых гласных связана с их синтагматической неустойчивостью и разрушением противопоставления гласных по ряду, различные рефлексы дифтонгического сочетания обусловили различие семантики рассмотренных глаголов *внять – внимать*. Наблюдение за изменением семантики данных слов позволяет сделать вывод о том, что конкретные значения ими были утрачены, это отразилось на морфемной структуре слова: приставка потеряла свое ясное пространственное значение и перестала вычленяться из структуры слова. Кроме того, слово пережило деэтимологизацию и не является однокоренным по отношению к словам *отнять, поднять, принять, разнять, обнять, снять* и т. д. с точки зрения синхронии. Таким образом, в результате архаизации производящего и устранения конкретных значений корень слова стал связанным [12; 13].

Библиографический список

1. Соболевский А.И. *Лекции по истории русского языка*. Москва: ЛКИ, 2007.
2. Шахматов А.А. *Очерк древнейшего периода истории русского языка.* Москва: Индрик, 2002.
3. Дурново Н.Н. *Избранные работы по истории русского языка*. Москва: Языки русской культуры, 2000.
4. Бернштейн С.Б. *Сравнительная грамматика славянских языков*. Москва: Наука, 2005.
5. Колесов В.В. *История русского языка:* учебное пособие. Санкт-Петербург, 2005.
6. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка:* в 4 т. Москва – Санкт-Петербург: Азбука, 1996; Т. 2.
7. Пятаева Н.В. *История синонимичных этимологических гнезд *ет и *ber 'брать, взять' в русском языке.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Уфа, 1995.
8. *Словарь русского языка XI–XVII вв*. Москва: Наука, 1975.
9. *Словарь русского языка XVIII в.* Ленинград, Санкт-Петербург: Наука, 1984–2011; Выпуск 1–19. Available at: http://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/0slov.htm
10. Даль В.И. Словарь живого великорусского языка. *Slovari.ru.* Available at: http://slovari.ru/search.aspx?p=3068
11. *Грамота.ру.* Available at: http://gramota.ru/
12. Тихонов А.Н. *Морфемно-орфографический словарь*. Москва: Астрель: АСТ, 2007.
13. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь:* в 2 т. Москва: Русский язык, 1990.

References

1. Sobolevskij A.I. *Lekcii po istorii russkogo yazyka*. Moskva: LKI, 2007.
2. Shahmatov A.A. *Ocherk drevnejshego perioda istorii russkogo yazyka.* Moskva: Indrik, 2002.
3. Durnovo N.N. *Izbrannye raboty po istorii russkogo yazyka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000.
4. Bernshtejn S.B. *Sravnitel'naya grammatika slavyanskih yazykov*. Moskva: Nauka, 2005.
5. Kolesov V.V. *Istoriya russkogo yazyka:* uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2005.
6. Fasmer M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva - Sankt-Peterburg: Azbuka, 1996; T. 2.
7. Pyataeva N.V. *Istoriya sinonimichnyh `etimologicheskih gnezd *em i *ber 'brat', vzyat'' v russkom yazyke.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 1995.
8. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv*. Moskva: Nauka, 1975.
9. *Slovar' russkogo yazyka XVIII v*. Leningrad, Sankt-Peterburg: Nauka, 1984-2011; Vypusk 1-19. Available at: http://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/0slov.htm
10. Dal' V.I. Slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. *Slovari.ru.* Available at: http://slovari.ru/search.aspx?p=3068
11. *Gramota.ru*. Available at: http://gramota.ru/
12. Tihonov A.N. *Morfemno-orfograficheskij slovar'*. Moskva: Astrel': AST, 2007.
13. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar':* v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 1990.

Статья поступила в редакцию 13.03.23

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-458-461

Tarasova K.E., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: tarasova.kira@gmail.com*

CONCEPTS OF ETHNIC CONFLICT IN RUSSIAN, ENGLISH AND SPANISH PICTURES OF THE WORLD. The article represents spheres of concepts КОНФЛИКТ/ CONFLICT/ CONFLICTO and ЭТНОС/ ETHNIC GROUP/ ETNIA on the basis of the definitional analysis of the Russian, English and Spanish dictionary entries. A common representation of an ethnic conflict is formulated in the frame of the three different language worldviews that determines the relevance of this research. The conflicting parties, the nature of the conflict and the causes of the conflict are distinguished in the conceptual structure of concepts about the conflict. The conceptual domain of knowledge about ethnic conflict formulated on the basis of a definitional analysis is confirmed by the study of the works of Russian and foreign researchers. The conclusion about the openness of the conceptual domains of the analyzed domain of knowledge that depends on the certain types of ethnic conflicts is formulated.

Key words: **conflict, ethnic group, sphere of concepts, concept, cognitive linguistics, definitional analysis**

К.Э. Тарасова*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: tarasova.kira@gmail.com*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭТНИЧЕСКОМ КОНФЛИКТЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ, ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНАХ МИРА

В статье рассматриваются концептосферы КОНФЛИКТ/CONFLICT/ CONFLICTO и ЭТНОС/ETHNIC GROUP/ETNIA на основании дефиниционного анализа русско-, англо- и испаноязычных словарных статей. Формируется общее представление об этническом конфликте в трех языках, что определяет актуальность данного исследования. В концептуальной структуре представлений о конфликте выделяются конфликтующие стороны, характер и причины конфликта. Сформированная на основе дефиниционного анализа концептуальная область знания об этническом конфликте подтверждается исследованием работ отечественных и зарубежных исследователей по данной проблематике. Делается вывод об открытости концептуальных областей анализируемой области знания в зависимости от конкретных типов этнических конфликтов.

Ключевые слова: **конфликт, этнос, этнический конфликт, концептосфера, концепт, когнитивная лингвистика, дефиниционный анализ**

Одним из явлений социальной жизни человека является конфликт, стоящий на ключевых позициях в развитии общества, что отмечается такими исследователями, как К. Маркс, Г. Зиммель, М. Вебер, Л. Козер, Р. Дарендорф Я.Л. Юделевский, П.А. Сорокин, А.С. Звоницкая, А.В. Дмитриев, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов и др. [1–4]. В процессе глобализации и, как следствие, развития межкультурной коммуникации, увеличения миграции происходит расширение межэтнических контактов. Такая тенденция приводит к стремлению этнических групп сохранить свою самобытность, язык, культуру и отстоять свое историческое прошлое, что обусловливает нарастание напряжения и противоречий между народами, в результате чего можно говорить о межэтническом конфликте. На передний план в отношении этносов в научных работах выдвигаются понятия *self-determination, national separatism, nationalism, identity* [5, с. 258]. К понятию этнического конфликта, его причинам, типам и способам урегулирования в своих исследованиях обращаются Дж. Кокли, Д. Конверси, Дж. Тодд, Л.М. Дробижева, А.Г. Здравомыслов и др. [2; 3; 5]. В настоящее время существует множество подходов к определению конфликта в разных областях гуманитарного знания, где он чаще всего определяется через противоречия: конфликт – «это проявление… противоречий, выражающееся в противоборстве сторон» [2, с. 54], противоречие интересов, возникающее вследствие противопоставления интересов одной стороны другой.

Представления о конфликте являются неотъемлемой частью нашего сознания. Человек воспринимает окружающий его мир с помощью определенных образов, понятий и представлений, которые образуют концепты как «отдельные единицы концептуальной системы человеческого сознания» [6, с. 45]. Языковые средства, объективизирующие хранимые в сознании языковой личности концепты, передают лишь общее содержание концепта, при этом языковые значения предстают закрепленными в коллективном сознании смыслами [7, с. 86–87].

Целью данной статьи является сопоставление концептуальных областей этнического конфликта в трех разных языковых картинах мира на основе дефиниционного анализа лексем *этнический конфликт, ethnic conflict, conflicto étnico* на материале русско-, англо- и испаноязычных словарных статей. Актуальность данного исследования заключается в определении концептов, составляющих представления о рассматриваемом понятии в трех языках, что способствует изучению этнического конфликта с позиции когнитивных оснований в рамках междисциплинарного подхода к исследованию данного типа конфликта. Теоретическая значимость видится в рассмотрении концептуальных областей этнического конфликта в трех разных картинах мира. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения результатов в разных областях знания: лингвистике, межкультурной коммуникации, конфликтологии, социологии и т. д.

Перед тем как непосредственно перейти к изучению концептуальных областей этнического конфликта в трех языках, представляется необходимым рассмотреть, что подразумевается под конфликтом.

Английская лексема *conflict,* испанская лексема *conflicto* и русская лексема *конфликт* восходят к латинскому слову *conflictus* «столкновение», образованному от причастия прошедшего времени *confligere* (*con-* «объединение, соединение» + *fligere* «ударять, бить») [8; 9; 10]. С точки зрения этимологии первоначальное понимание конфликта в этих языках одинаковое: столкновение между по крайней мере двумя сторонами; при этом данное понятие соотносится с совмещением состояния или действия в основе конкретного события в пространстве и времени [11, с. 167]. Таким образом, конфликт может быть представлен как состояние или как действие. Проанализировав определения лексем *конфликт* в русском языке [12, с. 238; 13, с. 237; 14], *conflict* в английском [15; 16; 17, с. 299] и *conflicto* в испанском [18; 19; 20], можно отметить, что понятие конфликта во всех трех языках представлено как *действие* и актуализируется в русском языке как *столкновение, противоборство, разногласие, спор, борьба, осложнение*; в английском языке как *fight, struggle, battle, war, clashing, action of incompatibles, disagreement, physical dispute*; в испанском языке как *combate; lucha; pelea; enfrentamieno armado; choque de intereses*. В англо- и испаноязычных толковых словарях анализируемое понятие представлено и как *состояние*, при этом важными являются лексемы, которые его характеризуют. В английском языке лексема *state* представлена следующими лексическими единицами: *opposition, hostilities, antagonistic, armed violent struggle*; в испанском *situación* характеризуется через существительные *apuro, problema, cuestión, materia de discusión, oposición, desacuerdo, rivalidad*. Рассматриваемые значения анализируемой лексемы в русском, английском и испанском языках создают образ враждебной, активной, жестокой оппозиции между двумя сторонами, придерживающимися противоположных взглядов, что вызывает обострение противоречий, столкновение взглядом и конфронтацию.

Согласно исследованиям Л.А. Манерко [11] и Е.Н. Ермолаевой [21], в английском языке в концептосфере CONFLICT можно выделить следующие смежные концепты: OPPOSITION, STRUGGLE, WAR, CONFRONTATION, DISAGREEMENT, DIFFERENCE, INCOMPATIBILITY, QUARREL [11, с. 168; 21, с. 12]. Противопоставляя картину мира англоговорящего сознания русскоязычной ментальной сфере, в концептосфере КОНФЛИКТ в русском языке Л.А. Манерко выделяет такие концепты как ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЬ, БОРЬБА, КОНФРОНТАЦИЯ, РАЗНОГЛАСИЕ, СТОЛКНОВЕНИЕ ИНТЕРЕСОВ, ОСЛОЖНЕНИЕ, КОНКУРЕНЦИЯ, СОСТЯЗАНИЕ [11, с. 168]. В испаноязычной картине мира можно выделить следующие концепты, входящие в концептосферу CONFLICTO: DIFICULTAD, DESACUERDO, DISPUTA, ENFRENTAMIENTO, OPOSICIÓN, COMBATE, LUCHA, RIVALIDAD, которые полностью или частично совпадают по своему смысловому содержанию с концептами, входящими в концептосферу CONFLICT (например, OPPOSITION – OPOSICIÓN) и КОНФЛИКТ (например, СОСТЯЗАНИЕ – RIVALIDAD), другие концепты привносят новые смыслы в представления о конфликте, которые отсутствуют в англоязычной и русскоязычной картинах мира.

Говоря об этническом конфликте, важно также рассмотреть понятие этноса и определить концепты, составляющие концептосферу ЭТНОС. В русском языке под *этносом* понимается исторически сложившаяся общность людей, объединённая общими языком, культурой, территорией и обладающая общим самосознанием и самоназванием [22, с. 298; 23, с. 472; 24]. В толковых словарях английского языка и социолингвистических словарях понятие *ethnos* представлено прилагательным *ethnic*, которое характеризует группу людей, обладающую такими признаками, как *common ancestry, culture, language, history, national or cultural tradition, identity* [15; 16; 17, с. 505], существительным *ethnicity,* под которым понимается этническая принадлежность (*affiliation*); большая группа людей, разделяющая общую историю, язык, культуру и традиции [15; 16]; один из аспектов социальной идентификации, тесно связанный с языком [25, с. 100] и словосочетанием *ethnic group*, которое определяется как единица социальной организации, члены которой определяют себя на основе общего исторического происхождения, веры, языка или культуры [26, с. 1457]. В испанском языке под лексемой *etnia* понимается общность людей на основании общих расовых, языковых, культурных характеристик (*afinidades raciales, linguisticas, culturales*) [18; 19, с. 157; 20]. Таким образом, понятие этноса в русском языке в основном актуализуется с помощью слов *этнос, этнический, этничность* и словосочетания *этническая общность*, в английском языке анализируемая лексема представлена словами *ethnic, ethnicity, ethnic group*, в испанском – словами *etnia, étnico, etnicidad*.

Во всех трех языковых картинах мира в концептосфере ЭТНОС/ ETHNIC GROUP/ETNIA выделяются такие смежные концепты, как ОБЩНОСТЬ/ COMMUNITY/COMUNIDAD, ЯЗЫК/LANGUAGE/LENGUA, КУЛЬТУРА/CULTURE/

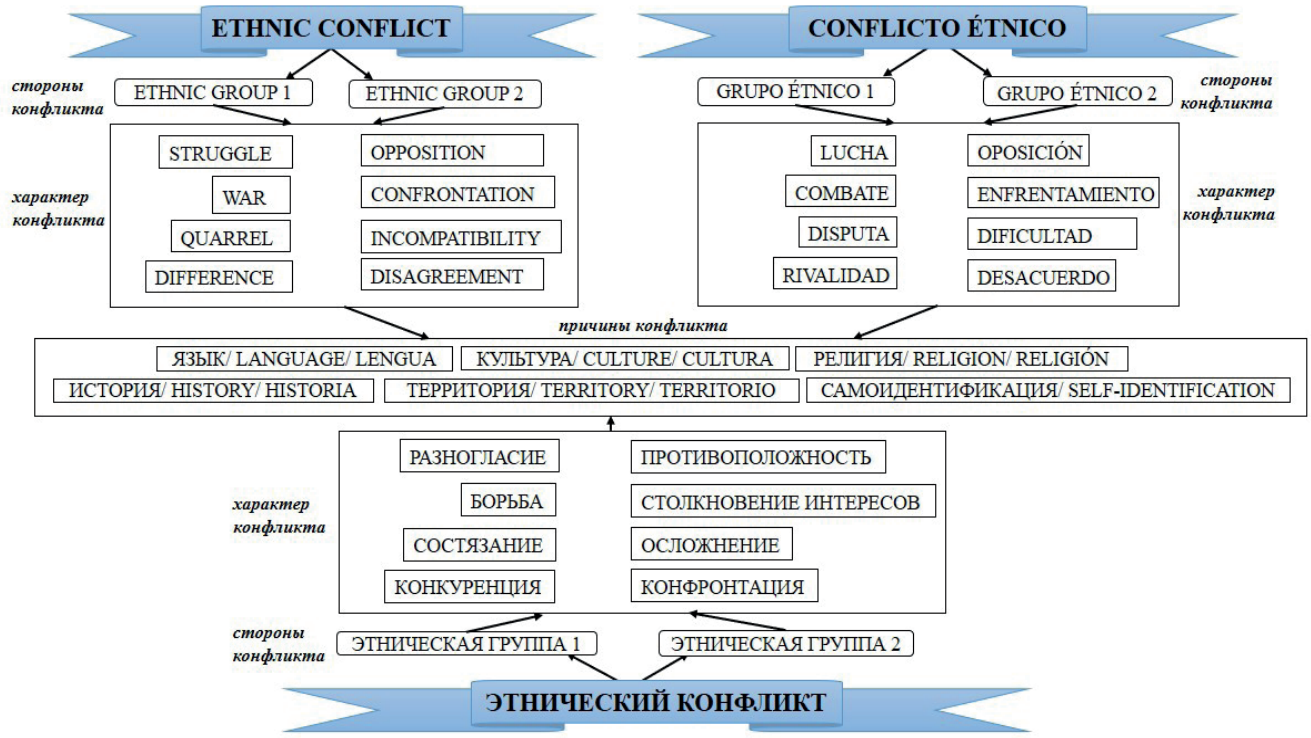


Рис. 1. Представления об этническом конфликте в русском, английском и испанском языках

CULTURA, РЕЛИГИЯ/RELIGION/RELIGIÓN, ИСТОРИЯ/HISTORY/HISTORIA, ТЕРРИТОРИЯ/TERRITORY/TERRITORIO. Стоит также отметить, что в русском и английском языках в определении понятия этноса выделяются общее самосознание, идентификация, ощущение принадлежности, что можно объединить в концепт САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ/SELF-IDENTIFICATION.

Таким образом, концептосфера ЭТНИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ в русской, английской и испанской картинах мира представлена концептами, входящими в представления КОНФЛИКТ и ЭТНОС, как это видно из рис. 1. В рамках этнического конфликта выдвигаются две стороны (например, в рамках ETHNIC CONFLICT – это ETHNIC GROUP 1 и ETHNIC GROUP 2), находящиеся в конфронтации и обладающие отличительными характеристиками, которые могут лечь в основу возникновения конфликта (язык, культурные традиции, ценности, религия и т. п.). В зависимости от интенсивности и характера развития конфликта можно говорить о его градации – от разногласия до войны. Причины конфликта, указанные на рис., являются основными, исходя из словарных определений этноса, но список может быть дополнен, принимая во внимание контекст каждого отдельно взятого этнического конфликта.

Подтверждение сформированного представления об этническом конфликте на основе дефиниционного анализа словарных статей можно найти в работах отечественных и зарубежных исследователей. Этнический конфликт является разновидностью социального конфликта [3, с. 106] и представляет собой противостояние двух или нескольких этнических групп [1, с. 381], которое может быть вызвано изменениями в этническом самосознании социальных групп; наличием острых проблем, влияющих на жизнь этноса; борьбой политических сил за определенный статус в рамках единого государства или полную независимость [1, с. 381–382; 3, с. 157–158]. Этнические конфликты подразделяются по территориальным границам на межгосударственные, региональные, конфликт между центром и регионом, местные конфликты; по мотивам возникновения на территориальные, политические, социокультурные, религиозные и т. п.; по целям на социально-экономические, культурно-языковые, территориально-статусные, сепаратистские [3, с. 155–157; 4, с. 171–172]. Ссылаясь на представленные классификации типов и причин конфликта, можно предположить наличие в концептосфере ЭТНИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ таких концептов, как ПОЛИТИКА (языковая политика, экономическая политика, религиозная политика и т. п.) и ИДЕАЛОГИЯ (сепаратизм, национализм, этноцентризм, патриотизм и т. д.).

Стоит также отметить, что у разных этнических конфликтов могут быть разные ядерные концепты. Так, например, обращаясь к этническому конфликту в Ирландии (XVIII–XIX вв.), на основании контекстуального анализа статей Дж. Уайта [27], А. Ли [28], Дж. Бэлла [29], Бр. Гирвина [30] можно сделать следующие выводы:

– выделяются два типа конфликта: между центром и регионом (одна сторона конфликта – это правительство Великобритании (*the British*), другая – население Ирландии (*the Irishmen*) и местный конфликт (конфликт между *Irish Protestants* (*unionists*) и *Irish Catholics* (*nationalists*));

– в рамках первого типа конфликта можно говорить о наличии таких основных концептов, как WAR (*war, civic war, guerrilla, violence, bitter fighting*), STRUGGLE (*radical revolt, ethnic survivals and revivals, resistance, struggle, rebellion*), CONFRONTATION (*discrimination, oppression, exploitation, hegemony, repression*) и DIFFERENCE (*religious differences*) при определении характера конфликта, при этом в качестве ядерных выступают концепты WAR и STRUGGLE; в области причин конфликта можно выделить такие концепты, как RELIGION (*discrimination against Catholics, dissenters and radical Protestants, religious oppression*), LANGUAGE (*the Irish language*), CULTURE (*revival of Gaelic sports, Irish literature renaissance*), HISTORY (*ancient roots, renewed interest in Irish history*), IDEOLOGY (*nationalism, cultural movement, the nationalist faith*), TERRITORY (*the exploitation of the whole island for English interests*), где на первый план выдвигаются такие концепты, как RELIGION и IDEOLOGY;

– в рамках второго типа конфликта характер конфликта выражается в концептах STRUGGLE (*pit against each other*), DIFFERENCE (*difference*) и DISAGREEMENT (*pursue politically contrary aims and fight*), и его причины находят отражение в концептах RELIGION (*differences in religion*), POLITICS (*difference in economic interests*) и SELF-IDENTIFICATION (*difference in feelings of national identity*); при этом концепты DIFFERENCE и SELF-IDENTIFICATION являются ядерными в представлении о данном типе этнического конфликта.

Проведя дефиниционный анализ понятий конфликта и этноса на материале русско-, англо- и испаноязычных словарных статей и рассмотрения вопроса этнического конфликта в работах отечественных и зарубежных исследователей, можно сделать вывод, что представление об этническом конфликт строится на концептах, составляющих содержание концептосфер КОНФЛИКТ и ЭТНОС. В концептуальной структуре представлений об этническом конфликте выделяются конфликтующие стороны (например, государство, этнос, субэтнос), характер конфликта (содержание концептосферы КОНФЛИКТ) и причины конфликта (содержание концептосферы ЭТНОС). Концептосфера каждого конкретного этнического конфликта будет отличаться по своему содержанию в зависимости от сторон конфликта, их мотивов и целей, времени и характера развертывания конфликта. Концептуальные системы английского, испанского и русского языков являются открытыми и подвержены изменениям, в результате чего изменяется внутреннее содержание области знания об этическом конфликте. Изучение концептуальных областей этнического конфликта в разных языках способствует расширению представлений о данном типе конфликта и формированию этнокультурных и языковых компетенций.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология:* учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2000.
2. Дмитриев А.В. *Конфликтология:* учебное пособие. Москва: Гардарики, 2000.
3. Хохлов А.С. *Конфликтология. История. Теория. Практика*. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
4. Dahrendorf R. Toward a Theory of Social Conflict. *The Journal of Conflict Resolution*, 1958; Vol. 2, № 2: 170–183. Available at: https://web.ics.purdue.edu/~hoganr/SOC%20602/Spring%202014/Dahrendorf%201958b.pdf
5. *The Territorial Management of Ethnic Conflict*. London: Routledge, 2001.
6. Кубрякова Е.С. *В поисках сущности языка: Когнитивные исследования*. Москва: Знак, 2012.
7. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику*. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014.
8. *Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н.М*. Available at: https://lexicography.online/etymology/shansky
9. *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*. Available at: http://etimologias.dechile.net
10. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com
11. Манерко Л.А. Конфликт как событие, процесс и результат: к пониманию когнитивных механизмов в судебном дискурсе. *Когнитивные исследования языка*. 2020; Т. 40, № 1: 164–181.
12. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1973; Т. 13.
13. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1988.
14. Шаленко В.Н. Конфликт. *Большая российская энциклопедия*. Available at: https://bigenc.ru/world_history/text/2093968
15. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org
16. *Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus*. Available at: **https://www.merriam-webster.com**
17. *The Oxford Dictionary and Thesaurus*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
18. *Diccionario de la lengua española*. Available at: https://dle.rae.es
19. Greco O. *Diccionario de sociología*. Florida: Valletta Ediciones, 2008.
20. *Lengua española*. Available at: https://www.diccionarios.com/diccionario/espanol/Conflicto
21. Ермолаева Е.Н. *Концепт CONFLICT и его объективизация в лексико-семантическом пространстве современного английского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Иркутск, 2005.
22. *Большая советская энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1978; Т. 30.
23. *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
24. Тишков В.А. Этническая общность. Большая российская энциклопедия. Available at: https://old.bigenc.ru/ethnology/text/4916954
25. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing Ltd, 2007.
26. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh University Press, 2004.
27. White J. Interpretations of the Northern Ireland Problem: an Appraisal. *Economic and Social Review*. 1978; Vol. 9, № 4: 257–282. Available at: http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/68850/v9n41978_1.pdf?sequence=1
28. Lee A.M. Interethnic Conflict In The British Isles. *Anthropology and humanism*. 1979: 6–16. Available at: https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/ahu.1979.4.2-3.6
29. Bell J.B. *The Irish Troubles Since*. 1916. Available at: https://www.files.ethz.ch/isn/6838/doc_6840_290_en.pdf
30. Girvin B. Nationalism and the Continuation of Political Conflict in Ireland. *Ireland Norh and South: Perspectives from Social Science*. 1999: 369–399. Available at: https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/3865/98p369.pdf

References

1. Ancupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: YuNITI, 2000.
2. Dmitriev A.V. *Konfliktologiya:* uchebnoe posobie. Moskva: Gardariki, 2000.

3. Hohlov A.S. *Konfliktologiya. Istoriya. Teoriya. Praktika*. Samara: SF GBOU VPO MGPU, 2014.
4. Dahrendorf R. Toward a Theory of Social Conflict. *The Journal of Conflict Resolution*, 1958; Vol. 2, № 2: 170-183. Available at: https://web.ics.purdue.edu/~hoganr/SOC%20602/Spring%202014/Dahrendorf%201958b.pdf
5. *The Territorial Management of Ethnic Conflict*. London: Routledge, 2001.
6. Kubryakova E.S. *V poiskah suschnosti yazyka: Kognitivnye issledovaniya*. Moskva: Znak, 2012.
7. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*. Tambov: Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina, 2014.
8. *`Etimologicheskij onlajn-slovar' russkogo yazyka Shanskogo N.M*. Available at: https://lexicography.online/etymology/shansky
9. *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*. Available at: http://etimologias.dechile.net
10. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com
11. Manerko L.A. Konflikt kak sobytie, process i rezul'tat: k ponimaniyu kognitivnyh mehanizmov v sudebnom diskurse. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2020; T. 40, № 1: 164-181.
12. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1973; T. 13.
13. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1988.
14. Shalenko V.N. Konflikt. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://bigenc.ru/world_history/text/2093968
15. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org
16. *Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus*. Available at: https://www.merriam-webster.com
17. *The Oxford Dictionary and Thesaurus.* Oxford: Oxford University Press, 1997.
18. *Diccionario de la lengua española*. Available at: https://dle.rae.es
19. Greco O. *Diccionario de sociología*. Florida: Valletta Ediciones, 2008.
20. *Lengua española*. Available at: https://www.diccionarios.com/diccionario/espanol/Conflicto
21. Ermolaeva E.N. *Koncept CONFLICT i ego ob`ektivizaciya v leksiko-semanticheskom prostranstve sovremennogo anglijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2005.
22. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1978; T. 30.
23. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Nazran': OOO «Piligrim», 2010.
24. Tishkov V.A. `Etnicheskaya obschnost'. Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya. Available at: https://old.bigenc.ru/ethnology/text/4916954
25. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology.* Blackwell Publishing Ltd, 2007.
26. *A Dictionary of Sociolinguistics.* Edinburgh University Press, 2004.
27. White J. Interpretations of the Northern Ireland Problem: an Appraisal. *Economic and Social Review*. 1978; Vol. 9, № 4: 257-282. Available at: http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/68850/v9n41978_1.pdf?sequence=1
28. Lee A.M. Interethnic Conflict In The British Isles. *Anthropology and humanism.* 1979: 6-16. Available at: https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/ahu.1979.4.2-3.6
29. Bell J.B. *The Irish Troubles Since.* 1916. Available at: https://www.files.ethz.ch/isn/6838/doc_6840_290_en.pdf
30. Girvin B. Nationalism and the Continuation of Political Conflict in Ireland. *Ireland Norh and South: Perspectives from Social Science*. 1999: 369-399. Available at: https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/3865/98p369.pdf

Статья поступила в редакцию 17.03.23

УДК 811; 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-461-464

Khudobina O.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: olga_hdb@mail.ru*
Ibayeva A.I., *BA student, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: ibaeva-arina@mail.ru*
Andreeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: churajevo@list.ru*

COMMUNITY INTERPRETING: FEATURES OF INTEGRATION INTO COMMUNICATION SPACE OF MEDICAL DISCOURSE. In modern society, there exists an increased need for interpreters capable of performing quality professionally oriented translation in vitally important situations within various social sectors. However, the status of community interpreting, within the framework of which this kind of activity is carried out, has not been finally determined yet, there are no educational plans and programs of the training for community interpreters. The article reveals translatological and cultural features of community interpreting in the social sphere of medical discourse, as well as to introduce the main didactic principles and develop methods for training specialists who have the facility for bilingual translation and are capable of making appropriate translational decisions.

Key words: **community interpreting, community interpreter, training for community interpreting, medical discourse**

О.Ф. Худобина, *канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: olga_hdb@mail.ru*
А.И. Ибаева, *бакалавр, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: ibaeva-arina@mail.ru*
Л.А. Андреева, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: churajevo@list.ru*

КОММУНАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД: ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРИРОВАНИЯ В КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА

В современном обществе возникает повышенная потребность в устных переводчиках, способных осуществлять качественный профессионально ориентированный перевод в жизненно важных ситуациях в различных социальных ведомствах. Однако статус коммунального перевода, в рамках которого осуществляется такого рода деятельность, сих пор окончательно не определен, отсутствуют образовательные планы и программы по подготовке коммунальных переводчиков. В статье предпринята попытка выявить транслатологические и культурологические особенности коммунального перевода в социальной сфере медицинского дискурса, а также сформулировать основные дидактические принципы и разработать методы подготовки специалистов, владеющих технологией двустороннего перевода и способных к принятию сообразных переводческих решений.

Ключевые слова: **коммунальный перевод, коммунальный переводчик, обучение коммунальному переводу, медицинский дискурс**

В последнее время в свете постоянно растущего количества мигрантов, беженцев и просто иностранных граждан, временно пребывающих на территории другой страны, все чаще возникает потребность в преодолении языкового барьера в различных сферах человеческой жизни. По данным Управления верховного комиссариата ООН по делам беженцев, на 2021 год доля мигрантов в Европе составила 89,5 млн человек, и в 2022 году эта цифра приблизилась к 100 млн. человек. Таким образом можно с уверенностью сказать, что миграционный кризис продолжается и, в связи с этим особо остро ощущается нехватка специалистов, работающих в рамках коммунального перевода. Однако механизмов и методов подготовки переводчиков такого плана ещё не выработано, перевод не институализирован, и статус коммунального перевода до сих пор окончательно не определён. Поэтому, как правило, функции такого переводчика берёт на себе представитель соответствующей миграционной общины, один из супругов, когда-либо изучавших язык в школе или на курсах, друзья, родственники, обслуживающий персонал отдельных учреждений, метко называемые Э.Ю. Новиковой «переводчиками-дилетантами». Согласно данным Нилы Чаттерджи, за 2016 год только 2% из общего числа агентов коммунального перевода (100%) составляли профессиональные коммунальные переводчики, которых привлекали для такого рода деятельности, что безусловно, отражалось на качестве перевода [1]. Нерешенными остаются вопросы, касающиеся особенностей коммунального перевода, включая само определение, а также специфику подготовки коммунального переводчика (транслатологические, лингвокультурологические, дидактические аспекты и т. д.).

Таким образом, цель исследования заключается в определении объёма самого термина «коммунальный перевод», специфики работы и подготовки коммунального переводчика на материале медицинского дискурса как одного из модулей коммунального перевода. Задачи исследования: выявить специфику медицинского дискурса коммунального перевода и разработать систему упражнений, направленных на подготовку высококвалифицированного специалиста, способного осуществлять коммунальный перевод. Научная новизна заключается в том, что в данной работе выявлена транслатологическая, лингвокультурная и психологическая специфика устного коммунального перевода в медицинской сфере, некоторые его сложности и дискурсивно обусловленные особенности, а

также представлен комплекс упражнений, как наиболее результативных форм и методов работы для решения задачи эффективного обучения коммунальному переводу. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в процессе изучения курса коммунального перевода, практического курса первого иностранного языка и курса межкультурной коммуникации.

Термин «коммунальный перевод» появился в начале 90-х годов XX века. Специалисты разных стран (такие как И.С. Алексеева, О.Ю. Кузнецов, В.В. Алимов, Э.Ю. Новикова, В.А. Митягина, М.Б. Раренко, M. Phelan, F. Pöchhaker, B. Jacobsen и др.) изучают различные аспекты данного вида перевода [2–6]. Но, несмотря на разнообразие исследований в данной области, до сих пор ведутся споры, касающиеся самого названия «коммунальный» перевод и его определения. Специалисты используют разные термины для обозначения этого вида перевода: ситуативный, социальный, сопроводительный, общественный, двунаправленный устный перевод в форме диалога и т. д. Однако в ходе исследования мы пришли к выводу, что наиболее употребительным термином в английском языке является «community interpreting» или «community-based interpreting», тогда буквальный перевод на русский язык – «коммунальный перевод». Объём данного термина нам представляется наиболее полным, непосредственно указывающим на участников дискурса – 'community' – the social group of people living in one particular area or people who are considered as a unit because of their common interests or nationality [7], позволяющим рассматривать коммунальный перевод как переводческую деятельность в социально значимых учреждениях, ориентированных на оказание услуг, в том числе социально уязвимым слоям населения, включая беженцев и мигрантов. В настоящее время коммунальный перевод образует новый вид коммуникативного пространства, обладающего гибридным, гетерогенным, диффузным характером, обнаруживающим в себе слияние, совмещение и сосуществование несколько видов дискурса, в которых переводческое действие имеет место. Это различные социальные учреждения, больницы, суды, полицейские участки и т. д. Каждая из этих коммуникативных плоскостей (Medical Interpreting, Legal Interpreting, Public Service Interpreting) обладает набором своих дискурсивных факторов, которые в чём-то пересекаются и перекрываются, а в чём-то кардинально отличаются, и на этих пересечениях и выстраивается сам курс коммунального перевода. Таким образом, одним из основных требований, предъявляемых к работе коммунального переводчика, является знание основ той области, в которой коммунальный переводчик работает, а именно – языка юридической, медицинской и социальной сфер. Это включает, прежде всего, знание специальной лексики, терминологии, сокращений, аббревиатур, без знания и понимания которых невозможно осуществление адекватного перевода.

Специфика коммунального перевода заключается не столько в особенности самого перевода, сколько в специфике позиции и роли переводчика, деятельность которого направлена не только на преодоление языкового барьера, но и на эффективное обеспечение интеграции представителей инофонной культуры в систему ценностей и законов другой станы [8]. Коммунальный переводчик во многих случаях отождествляется с фигурой культурного посредника, человека, оказывающего помощь в налаживании отношений между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков. Дискурсивная парадигма двустороннего межкультурного общения достаточно разнообразна и включает все сферы общественной жизни и требует высокой профессиональной мобильности коммунального переводчика. Иногда коммунальный переводчик, специалист и клиент-беженец, – это представители трёх разных культур, и в этих условиях переводчик выполняет множество функций, являясь не просто «машиной для перевода» [9, с. 168], но человеком, способным облегчить межкультурную коммуникацию, навести мосты между различными культурами и тем самым способствовать процессу эффективной интеграции мигрантов, беженцев и переселенцев.

Следующей важной особенностью работы коммунального переводчика является разнообразие жанровых особенностей оформления перевода. В процессе своей профессиональной деятельности он оказывается вовлечённым в три различных механизма перевода:

– устный перевод в форме последовательного абзацно-фразового или реже синхронного перевода (нашёптывание);

– письменный перевод – это могут быть эпикризы, выписки, результаты лабораторных и инструментальных обследований, протоколы операций, заключения специалистов, миграционные и юридические документы и т. д.

– компьютерно-опосредованный перевод через сеть Интернет, ЗУМ и т. д.

Говоря об особенностях агента коммунального перевода, особое внимание необходимо также уделить эмоциональной зрелости и стрессоустойчивости переводчика, его способности работать в эмоционально напряжённых ситуациях, к примеру, при работе с детьми, преступниками, тяжело больными людьми, людьми в подавленном состоянии. Зачастую такие уязвлённые люди в процессе перевода пытаются опереться на переводчика, по образному выражению Овчаренко Л.Ю., «как на костыль», перекладывая на него свои проблемы и неудачи [10]. Возможны случаи агрессивного и девиантного поведения со стороны реципиента, перенесшего психологическую травму, потери, утраты и т. д. В таких условиях, с одной стороны, важно соблюсти баланс между необходимостью понять и расположить к себе клиента, позволив ему высказаться и поделиться проблемой, но, с другой стороны, установить границы общения, сохранить отстраненность и независимость своей позиции, в частности, когда речь идёт о переводе во время следственных действий и в процессе судопроизводства.

Данные обстоятельства предъявляют особые требования к подготовке коммунального переводчика, предполагая формирование наряду с профессиональными знаниями и умениями представлений о культуре как системе, пронизывающей все стороны жизни человека, приобретение знаний о различных типах культур и их основных характеристиках, а также выработку навыков эффективно преодолевать трудности и сбои в процессе коммуникации, проявлять стрессоустойчивость и выдержку.

Такой сценарий приводит к мультифункциональному характеру дискурсивной личности коммунального переводчика. Все вышеперечисленные маркеры коммунального дискурса автоматически становятся маркерами дискурсивной личности и коммуникативного поведения профессионального переводчика [2]. Поэтому представляется логичным и необходимым выстроить систему методических рекомендаций, способствующих формированию широкого компетентностного профиля коммунального переводчика как интегративной характеристики трёх базовых аспектов коммунального перевода: *коммуникативного, культурологического и психологического.* Данные аспекты не существуют независимо, а пронизывают и пересекают друг друга, укрепляя связи между культурным и коммуникативным континуумами, создавая предпосылки для развития деловых и личностных качеств эмоционально устойчивого специалиста, обладающего технологией перевода и способного к принятию сообразных переводческих решений.

Первая и основная задача работы в рамках коммуникативного аспекта – создать условия для усвоения и активизации специальной лексики – профессионализмов и терминов, изучаемых в процессе отдельно взятого дискурса (в настоящей работе – медицинского). Дидактически верным представляется уделять более пристальное внимание *подготовительным упражнениям*, а именно – знакомству с особенностями медицинского дискурса в Англии или Германии (для направления подготовки: английский и немецкий языки), особенностями тем и разделов медицинского дискурса и составлению глоссария по выделенным темам (so called 'an absolute must'). В медицинском дискурсе основными трудностями выступают аббревиатуры, названия болезней, специфическая медицинская терминология. Именно поэтому важно на подготовительном этапе составить максимально полный глоссарий наиболее распространенных заболеваний, аббревиатур, сокращений и профессионализмов, уделив особое внимание описанию эмоциональных состояний, настроения, уровня стресса и тревожности, а также фраз и готовых предложений, помогающих успокоить и поддержать человека в трудной ситуации. Глоссарий следует представить в виде таблицы, содержащей английский вариант, транскрипцию, перевод и толкование слов и выражений. Важную роль при этом следует отвести обязательному наличию *'chunks of language/ speech chunks'*, устойчивых лексических сочетаний, лексически связанных комбинаций слов и даже готовых предложений, которые позволяют не только запоминать слова в отдельном контексте, но и совершенствовать лексические и коммуникативные умения студентов [11]. Важной особенностью составления глоссария в рамках курса коммунального перевода являются стилистические пометы, предполагающие указание формата общения (официальный, нейтральный, неформальный, сленговый) в виду того, что в своей работе коммунальный переводчик сталкивается с языковой асимметрией, в процессе которой ему приходится постоянно переключаться с одного стилевого языкового регистра на другой. К примеру, при разговоре врача и пациента первый использует официально-деловой стиль общения, а второй – бытовой, разговорный (сниженный), насыщенный диалектами или просторечием, что создаёт дополнительную нагрузку на переводчика в принятии им соответствующих переводческих решений. В таких обстоятельствах возникает дилемма: с одной стороны, от переводчика требуют, чтобы он ничего не видоизменял и говорил на том же языке, как и его реципиенты, переводя речь от первого лица, но, с другой стороны, при переводе речи официального лица (врача, младшего мед. персонала и т. д.) необходимо от этой асимметрии отказаться, так как сухая и наполненная профессионализмами речь врача, направленная на реципиента с травмой, не приведёт к нужному прагматическому эффекту и цель коммуникации, заключающаяся в оказании медицинской помощи, не будет достигнута. Однако следует помнить, что в медицинском дискурсе адаптация речи в случае стилевой асимметрии допустима лишь в одном направлении – от официальных представителей к клиенту (беженцу, мигранту, переселенцу), а в обратном направлении недопустима, так как зачастую специалисту необходимо составить психологический портрет коммуниканта, получив из уст переводчика собственную речь реципиента. Кроме того, особое внимание студентов необходимо обращать на слова из нейтрального регистра, которые позволяют выстраивать относительно «ровную» линию коммуникативного поведения в процессе перевода.

Следующим важным дидактическим решением являются упражнения на закрепление изучаемой лексики – *предпереводческие упражнения*, направленные на тренинг навыка переключения, прогнозирования, девербализации и т. д. Это упражнения, предлагающие, к примеру, в качестве задания зачитать большие по объёму предложения и выполнить компрессию до основной информации; зачитать небольшой текст на медицинскую тематику на иностранном языке и предложить студентам на повтор; зачитать предложения и предложить студентам на перефразирование и т. д. На следующем этапе необходимо ввести *пере-*

водческие упражнения, предполагающие абзацно-фразовый перевод звучащего текста, львиную долю которых составляют диалоги (диа – греч. *через слово*, *разговор*), которые в условиях коммунального дискурса приобретают особую форму триалогического общения (врач – пациент – переводчик) как особой дидактико-коммуникативной среды, позволяющей найти смысл, разрешить противоречие, проявить активность, выразить своё отношение в слове, а следовательно, более глубоко осознать и усвоить. Студент выполняет двусторонний перевод, в то время как остальные студенты максимально правдоподобно моделируют и инсценируют ситуацию реального общения на приёме у врача, психолога и т. д. Далее обучающиеся меняются ролями (to swap roles).

Как было установлено в ходе нашего исследования, для коммунальной коммуникации характерна не только языковая, но и когнитивная асимметрия, проявляющаяся в неодинаковом статусном положении субъектов общения. Разные модели общения, разный когнитивный фон у врача и пациента становятся причиной сбоев, помех, а иногда и конфликтов в процессе коммуникации и переводчику приходится нивелировать микроконфликты, сглаживать углы, разъяснять, пояснять, выступая в качестве конфликтолога и медиатора [12]. В своём исследовании И. Лианза подчеркивает преимущество наличия профессионального коммунального переводчика в процессе оказания педиатрической помощи пациентам, поскольку это может позволить врачу получить информацию о народных и нетрадиционных методах лечения, используемых пациентами, способных нанести вред их жизни и здоровью [9]. Этот же автор упоминает о роли переводчика как культурного посредника или защитника интересов клиентов, как человека, эмоционально связанного с принципалом. В таких условиях агент коммунального перевода становится не только «помощником», способным помочь гармонизировать отношения между различными социальными группами благодаря своим профессиональным навыкам и умениям, но и «защитником», «адвокатом» и «медиатором» [13].

Переводчик – это мост по преодолению культурного барьера и непонимания сторон. Культурологический аспект связан со стремлением научить будущих специалистов налаживать контакт между представителями разных культур и обеспечивать взаимопонимание и сотрудничество между ними. Для достижения данной цели следует использовать *постпереводческие упражнения*, предполагающие задания типа прокомментируйте свой перевод, определив основные трудности, допущенные ошибки, удачные переводческие решения, неудачные стратегии перевода, проанализируйте культурно-маркированные конфликты и наиболее эффективные способы преодоления культурных разногласий и споров [2]. Так, в медицинской сфере необходимо помнить, что в арабской и многих других восточных культурах мужчина не может даже стоять рядом с женщиной, недопустим тактильный контакт, и поэтому переводчик должен быть готов предупредить медицинский персонал или обратиться с просьбой о проведении осмотра специалистом-женщиной, а не мужчиной. При этом в арабской культуре допустим тактильный контакт между мужчинами, почувствовавшими дружеское расположение друг к другу, к примеру, клиента и переводчика, что не подразумевает ничего предосудительного. В такой ситуации важно не отдёргивать резко руку, а достаточно деликатно объяснить, что в вашей культуре это не принято, но вы также очень рады вашему знакомству и сотрудничеству. Не менее важно знание специфики невербальной коммуникации, основ проксемики, кинесики, такесики и т. д.

Психологический аспект коммунального перевода можно проиллюстрировать путем использования упражнений, заключающихся в комментировании отдельных эпизодов из художественных фильмов и сериалов, документальных видео и интервью, отбирая диалоги с участием представителей разных культур, с эмоциональным посылом, а иногда и целой палитрой эмоций в виду отсутствия возможности моделирования на занятиях по коммунальному переводу ситуаций с ярким эмоциональным фоном и с психологической травмой. При работе с медицинским дискурсом рекомендуется использовать диалоги из таких фильмов, как «Доктор Хаус/House, 2004-2012», «Записки юного врача/A Young Doctor's Notice, 2012», «Лекарь: ученик Авиценны/The Physician, 2013», «Хороший доктор/The good doctor, 2017» и т. д. Студентам предлагается перевести последовательно отдельные фрагменты разговора врача и пациента, не подглядывая в глоссарий, составленный к данному видеоролику. В процессе работы с диалогами, несущими в себе высокий аффективный заряд, студенту необходимо научиться контролировать свои эмоциональные волнения, как правило, сопровождающие процесс общения людей, переживших сильные эмоциональные и психические потрясения, поскольку главной задачей переводчика является точная передача информации, от которой зависит правильная постановка диагноза и, как следствие, правильно назначенное лечение. Для достижения этой цели в процессе обучения коммунальному переводу возможно применение элементов из репертуара межкультурных тренингов, дискуссий, игр и т. д. [14]. Таким образом, при организации занятий по коммунальному переводу рекомендуется руководствоваться следующими принципами:

– занятие должно способствовать развитию профессиональных компетенций будущих переводчиков;

– занятие должно нести высокий аффективный заряд, мобилизуя студентов правильно организовывать своё коммуникативное поведение в условиях стресса и психологического напряжения;

– занятие должно моделировать ситуацию реального общения, способствуя формированию умений быстро реагировать и принимать сообразные ситуации переводческие решения;

– занятие должно организовываться в виде межкультурных тренингов, диалогов и дискуссий, позволяющих осознать ценность не только родной культуры, но и других.

Выявлены траслатологические, культурологические, дискурсивные и дидактические особенности медицинского дискурса коммунального перевода; разработан комплекс упражнений, направленных на повышение эффективности обучения коммунальному переводу. Последовательность и чередование разработанного комплекса упражнений и рекомендаций к их организационному оформлению и содержанию зависит от цели и этапа отдельного занятия, но особую роль играет анализ особенностей коммуникативных ситуаций и принятых переводческих решений. Таким образом, преподавание курса коммунального перевода должно вестись как на интеллектуальном (профессиональная терминология в сочетании с общеупотребительной лексикой, способы её пополнения и использования, соответствие тематики занятий реальной переводческой практике и т. д.), так и на поведенческом и эмоциональном уровнях, требующих от обучаемых переосмысления своего «культурного багажа», являющегося значительной составляющей личности коммунального переводчика и его широкого компетентностного профиля. В дальнейшей своей деятельности авторы исследования планируют изучить компетентностный профиль коммунального переводчика, работающего в рамках юридического дискурса.

Библиографический список

1. Chatterjee N. *Professional education and training for community interpreting in Switzerland: towards new fields of work*. 6th International Conference on Public Service Interpreting and Translating. University of Alcalá (UAH), Madrid, Spain, 2017. Available at: http://tisp2017.com/en/presentation/
2. Новикова Э.Ю. Дискурсивно-ориентированная дидактика двустороннего перевода на примере коммунального перевода. *Homo Loquens: (Вопросы лингвистики и транслатологии)*. 2013; Выпуск 6: 92–103.
3. Митягина В.А. *Коммуникация и перевод в эпоху глобального поликультурного информационного пространства*: коллективная монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012.
4. Раренко М.Б. «Community interpreting» VS «Социальный перевод». *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки*. 2018; Выпуск 2: 160–168.
5. Никонова М.А., Скворцов О.Г. К вопросу определения понятий «коммунальный перевод» и «коммунальный переводчик». *Актуальные вопросы филологической науки XXI века*: сборник статей V Международной научной конференции молодых ученых. Екатеринбург: УрФУ, 2016: 176–181.
6. Jacobsen B. The Community Interpreter: A Question of Role. *Journal of Language and Communication Studies*. 2009; Vol. 42: 155–166.
7. *Cambridge Dictionary*. Cambridge, 1999. Available at: https://dictionary.cambridge.org
8. Раренко М.Б. *Основные понятия англоязычного переводоведения: Терминологический словарь-справочник*. Москва, 2011: 24–26.
9. Leanza Y. *Role of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers*. 2005; Vol. 7 (2): 167–192.
10. Овчаренко Л.Ю. Система психологической помощи детям беженцев. *Системная психология и социология*. 2014; Выпуск 12. Available at http://www.systempsychology.ru
11. Пичугова И.Л. Составление глоссария как одна из стратегий усвоения иноязычной профессиональной лексики. *Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы*: материалы XI Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). Тамбов: Издательский дом "Державинский", 2020: 171–174.
12. Алексеева И.С. *Коммунальный перевод: современные толкования*. Available at: http://ms2.znate.ru/docs/174/index-148395.html
13. Гуреева А.А. Коммуникативные действия переводчика в ситуации коммунального перевода. *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2013; Выпуск 2 (18), Серия 2: 159–162.
14. Худобина О.Ф. *Психологические барьеры и факторы их преодоления в процессе билингвального обучения в вузе*: монография. Волгоград: Издательство ВолгГМУ, 2013.

References

1. Chatterjee N. *Professional education and training for community interpreting in Switzerland: towards new fields of work*. 6th International Conference on Public Service Interpreting and Translating. University of Alcalá (UAH), Madrid, Spain, 2017. Available at: http://tisp2017.com/en/presentation/

2. Novikova `E.Yu. Diskursivno-orientirovannaya didaktika dvustoronnego perevoda na primere kommunal'nogo perevoda. *Homo Loquens: (Voprosy lingvistiki i translatologii)*. 2013; Vypusk 6: 92-103.
3. Mityagina V.A. *Kommunikaciya i perevod v `epohu global'nogo polikul'turnogo informacionnogo prostranstva*: kollektivnaya monografiya. Moskva: FLINTA: Nauka, 2012.
4. Rarenko M.B. «Community interpreting» VS «Social'nyj perevod». *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki.* 2018; Vypusk 2: 160-168.
5. Nikonova M.A., Skvorcov O.G. K voprosu opredeleniya ponyatij «kommunal'nyj perevod» i «kommunal'nyj perevodchik». *Aktual'nye voprosy filologicheskoj nauki XXI veka*: sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh. Ekaterinburg: UrFU, 2016: 176-181.
6. Jacobsen B. The Community Interpreter: A Question of Role. *Journal of Language and Communication Studies*. 2009; Vol. 42: 155-166.
7. *Cambridge Dictionary*. Cambridge, 1999. Available at: https://dictionary.cambridge.org
8. Rarenko M.B. *Osnovnye ponyatiya angloyazychnogo perevodovedeniya: Terminologicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva, 2011: 24-26.
9. Leanza Y. *Role of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers*. 2005; Vol. 7 (2): 167-192.
10. Ovcharenko L.Yu. Sistema psihologicheskoj pomoschi detyam bezhencev. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*. 2014; Vypusk 12. Available at http://www.systempsychology.ru
11. Pichugova I.L. Sostavlenie glossariya kak odna iz strategij usvoeniya inoyazychnoj professional'noj leksiki. *Prepodavatel' vysshej shkoly: tradicii, problemy, perspektivy*: materialy HI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Tambov: Izdatel'skij dom "Derzhavinskij", 2020: 171-174.
12. Alekseeva I.S. *Kommunal'nyj perevod: sovremennye tolkovaniya*. Available at: http://ms2.znate.ru/docs/174/index-148395.html
13. Gureeva A.A. Kommunikativnye dejstviya perevodchika v situacii kommunal'nogo perevoda. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; Vypusk 2 (18), Seriya 2: 159-162.
14. Hudobina O.F. *Psihologicheskie bar'ery i faktory ih preodoleniya v processe bilingval'nogo obucheniya v vuze*: monografiya. Volgograd: Izdatel'stvo VolgGMU, 2013.

Статья поступила в редакцию 17.03.23

УДК 8125 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-464-468

Yakutina M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvyakutina@fa.ru*

TO THE PROBLEM OF TRANSLATING REALITIES IN THE CONTEXT OF COMPUTER AND VIDEO GAMES. In the article the researcher considers theoretical issues of translating realities in the texts of modern computer games. Since the realities, according to the definition of some linguists, are examples of untranslated vocabulary, linguists face the question of the adequacy and relevance of various approaches and methods of transferring realities into the translation language. The author considers not only the theoretical justification of the definition of realities, but also their classification from different sides: from the side of their objectivity, context, functioning in various styles of speech, as well as in various genres of computer games. Based on experimental studies of various computer games, collecting and analyzing the obtained results, the researcher has developed certain universal principles and an algorithm for translators involved in the process of translating not only English-language computer games, but also games in other languages.

Key words: **reality, translation of computer games, genre of computer games, theory of translation**

М.В. Якутина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mvyakutina@fa.ru*

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РЕАЛИЙ В КОНТЕКСТЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ВИДЕОИГР

В данной статье мы рассматриваем теоретические вопросы перевода реалий в текстах современных компьютерных игр. Так как реалии, по определению некоторых лингвистов, являются примерами беспереводной лексики, перед исследователями встает вопрос адекватности и релевантности различных подходов и методов передачи реалий на язык перевода. Мы рассматриваем не только теоретическое обоснование определения реалий, но и их классификацию с разных сторон: со стороны их предметности, контекста, функционирования в различных стилях речи, а также в различных жанрах компьютерных игр. На основе экспериментальных исследований различных компьютерных игр, сбора и анализа полученных результатов мы разработали определенные универсальные принципы и алгоритм для переводчиков, вовлеченных в процесс перевода не только англоязычных компьютерных игр, но и игр на других языках.

Ключевые слова: **реалия, перевод компьютерных игр, жанр компьютерной игры, теория перевода**

В современной теории перевода термин реалии возник относительно недавно – около середины прошлого века. Долгое время среди ученых-лингвистов велись споры о точном определении реалий как лексем, из-за чего часто происходила путаница со смежными терминами в лингвистике. До 1980 года никто не рассматривал реалии как отдельную лексему. В 1980 году выходит монография С.И. Влахова и С.П. Флорина – двух известных болгарских специалистов в области перевода. Позднее эта работа была переиздана – в 2006, 2009 и 2012 годах – и до сих пор не теряет своей актуальности как самый крупный труд на данную тему.

Несмотря на это, многие лингвисты до сих пор продолжают изучение реалий-лексем, а также предлагают различные классификации и пути решения проблемы их перевода. Данная тема рассматривалась и представляется работами И.С. Алексеевой, С.Г. Бархударова, В.Н. Комиссарова и других.

Однако, несмотря на активные попытки лингвистов изучить тему перевода реалий, отсутствие единого мнения дает нам основание полагать, что лексемы нуждаются в дальнейших исследованиях, а значит, тема нашей работы является весьма актуальной. В настоящее время компьютерные игры находятся на пике популярности среди подавляющего числа людей по всему миру. За последние 20 лет на мировом рынке появились лидирующие в этой сфере компании. Для распространения их продукции необходим ее качественный перевод на разные языки. Тексты многих компьютерных игр богаты реалиями-лексемами, что ставит перед переводчиком проблему их перевода. Изучение данной темы поможет не только прийти к единому мнению относительно реалий, но и значительно повысить качество перевода игрового контента.

В данной статье мы будем исследовать перевод переводческих реалий в монологах и диалогах героев компьютерных игр. С этой целью в работе ставятся следующие задачи: 1) установить характер лексем, являющихся реалиями, в компьютерных играх; 2) найти наиболее релевантные способы перевода реалий; 3) рассмотреть особенности перевода на русский язык реалий в компьютерных играх. Таким образом, объектом и предмето исследования служит перевод (и его особенности) установленных реалий в речи героев компьютерных игр. При исследовании мы пользовались методами сопоставительного анализа текстов и перевода с помощью статистических подсчетов.

В существующей на данный момент теории перевода термин «реалия» появился во второй половине XX века в работах Л.Н. Соболева [1]. Он характеризует реалии как слова, которые не имеют аналогов или эквивалентов в других языках, то есть достаточно специфические слова, так как в других странах не существует собственно самих явлений или описываемых вещей. Другие ученые называли реалии безэквивалентной (Г.В. Чернов) [2] или экзотической лексикой (А.Е. Супрун) [3].

Прежде чем изучить способы перевода реалий, необходимо привести их анализ и определить различные типы реалий, а также изучить контекст, в котором существуют данные лексемы, так как эти вопросы являются решающими в плане определения и установления различных методов перевода реалий, который мог бы иметь удовлетворительное качество и решать коммуникативные задачи.

Кроме того, что существуют различные подходы к определению реалий с точки зрения различных ученых, также различаются их взгляды на возможные способы классификации реалий. В определенное время разные ученые-переводчики предлагали несколько способов упорядочивания и классификации реалий. Так, А.С. Ермагамбетова предлагает разделить их на следующие группы [4]:

1) географические (фьорд, буш, прерии);
2) этнографические (кизяк, гаспаччо, гуакамоле);
3) исторические и общественно-политические:
а) административное деление (штат, земля, шир),
б) реалии, отражающие образ жизни (лассо),
г) наименования социальных групп (сегун, самурай),
д) названия традиций и обрядов (навруз, масленица);
4) бытовые реалии, связанные с названиями жилья, интерьера, посуды, предметов национальной одежды, украшений, мер измерения, национальных блюд и напитков, названия музыкальных инструментов и т. д.

Еще один способ разделения реалий предлагает их деление на предметные группы (В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин). Подобная классификация выглядит следующим образом:

– топонимические реалии (Akdeniz – Средиземное море, Alemania – Германия);
– фразеологические единицы (as busy as a bee, safe and sound);
– имена людей или исторических личностей (sir, William the Conqueror);
– советские реалии (колхоз, бичовка, совок);
– традиционный бытовой уклад (колядка, кутья, маца);
– современный период или быт (брэксит, кугуруми);
– слова, встречающиеся в народном творчестве и фольклоре (Серый волк, бабай);
– историзмы (аршин, холоп).

Подобные классификации реалий являются релевантными и полными для того, чтобы их использовать при переводе. Вместе с тем эти классификации могут быть привязаны только к определенным языкам [8], что может оказаться неприемлемым при переводе на другие языки, которые могут не включать подобные классы реалий и иметь собственные. Поэтому возникает необходимость найти универсальную классификацию для установления наиболее общих, характерных типов реалий, пригодную для установления закономерностей различных языков, что позволило бы исследовать возможные способы перевода реалий в различных языковых парах, что и составляет новизну нашего исследования.

Исходя из этой необходимости, мы считаем, что классификация С.И. Влахова и С.П. Флорина [5] представляет для нас больший интерес. Особенностью этой классификации является то, что ученые рассматривают реалии не только с точки зрения предметного деления (традиционные, бытовые, исторические, географические и пр.), но и отдельно как для каждого языка, так и для пар языков. Эти ученые подразделяют реалии на собственные, принадлежащие определенному языку (локальные, национальные), так и принадлежащие чужому языку, в которые могут входить как интернациональные реалии, так и характерные для определенного региона.

Собственными, или исконными считаются реалии, которые появились в одном конкретном языке. В соответствии с этим национальные реалии в определенном языке составляют большинство реалий, т. е. их используют или они знакомы большинству представителей народа. Например, “самовар” будет такой исконной реалией для русского языка. Тем не менее, например, “чапельник” (съемная ручка для сковороды) используется только жителями определенного региона в России, т. е. лексема относится к локальным или региональным реалиям, которые встречаются или используются только в определенной месте, а также в определенной общественной группе. Например, озеро Байкал местные жители могут называть Баргузин, что также является локальной реалией. Существуют также узколокальные реалии, которые можно найти в речи жителей отдельных сел, поселков или городов. Например, в некоторых городах Сибири садовую клубнику называют “викторией”, тогда так слово “клубника” закреплено за названием лесной ягоды.

Вместе с тем реалии чужого (иностранного) языка, по сути, являются заимствованиями. Подобные реалии могут быть как международными, так и национальными. Их отличие состоит в том, что международные реалии вышли за пределы своего языка и стали употребляться другими народами. Интересно отметить, что при переходе в другой язык международные реалии могут потерять первоначальное значение. Например, “халва” на одном из тюркских языков означает любую сладость, однако в русском языке этим словом описывают только одну определенную сладость. Также особенностью международных реалий является то, что они сохранили свою социально-культурную окрашенность.

С другой стороны, реалии могут быть внешними и внутренними. Например, “кьянти” будет внешней (чужой) реалией как для русского, так и для турецкого языков. В паре русский – итальянский это слово будет внутренней реалией для итальянского языка и внешней – для русского.

Важно также упомянуть, что при переводе реалий также важно помнить об их различии по временной категории. Существуют древние и современные реалии. Принимая во внимание эту классификацию, переводчик сможет более точно передать не только культурную, социальную и национальную окрашенность текста, но и точнее передать особенности исторического периода.

Кроме того, необходимо не только дать определение реалиям, но и классифицировать их, в связи с этим является важным найти место реалий в контексте, в данном случае – в тексте компьютерных игр. Первое, что делает переводчик при переводе любого текста, – это осуществляет предпереводческий анализ, что позволяет ему определить речевой жанр текста, коммуникативное задание, состав и плотность информации, источник и реципиента текста, а также осуществить сбор внешних сведений о тексте [6]. Это дает возможность определиться с выбором стратегии перевода и непосредственно переводческих приемов.

Важным для переводчика в работе является также выбор лексики и синтаксических форм, которые соответствовали бы жанру и стилю оригинального текста, то есть прежде чем приступать непосредственно к переводу текста компьютерной игры, необходимо определить у него данные характеристики.

Для начала стоит определить, какие цели есть у компьютерной игры. Э. Роллингз и Д. Моррис убеждены, что компьютерная игра должна иметь развлекательную функцию [7]. Создатели игры погружают игрока в воображаемую виртуальную реальность, он становится участником действий. Важным отличием развлекательной игры на компьютере от развлекательного чтения книг, просмотра фильмов, прослушивания музыки или аудиокниг является то, что современные компьютерные игры предлагают определенный интерактив, то есть взаимодействие игрока с героями компьютерной игры, определенную коммуникацию или симулирование коммуникации. По сути, игрок и герои компьютерной игры по замыслу ее создателей постоянно оказываются в различных ситуациях, иначе говоря, мы видим ситуативный контекст.

Как известно, ситуативный контекст является характерной чертой дискурса, то есть тест компьютерной игры и является таковым. Тем не менее мы считаем ошибочным называть компьютерный текст таким обширным термином, как дискурс.

В своей диссертации на тему компьютерного дискурса Е.Н. Галичкина [8] устанавливает 11 его признаков, пять из которых мы можем найти в игре и охарактеризовать ими текст компьютерной игры. Мы говорим о таких признаках, как равноправие участников, электронный канал общения, виртуальность, включение других видов дискурса и опосредованность. Таким образом, текст компьютерной игры будет нами отнесен к компьютерному дискурсу.

Более того, текст игры является неоднородным и подлежит разделению на жанры. Это стало возможным по причине того, что компьютерные игры различают не только по своей организации и типу взаимодействия с игроком, но и по коммуникативной задаче. Разделение на жанры позволит выявить определенные стилистические особенности текста, что, в свою очередь, поможет уточнить особенности контекста, в котором функционируют реалии. Хосиев В.Т. в своей работе приводит такие основные жанры компьютерных игр [9]:

1. Стратегии (игры, где игрок должен управлять не просто одним персонажем, но и вступать в виртуальные отношения с другими персонажами, планировать стратегию своего поведения, управлять городом или целым фантастическим миром).
2. Приключения (игры, где по сюжету герой постепенно решает поступающие задачи, интегрированные в сюжет, общаясь с героями игры, которые встречаются у него на пути).
3. Симуляторы (игры, где авторы симулируют какой-либо процесс, например, управление самолетом, давая возможность игроку приблизиться к реальности).
4. Экшен (игры, в которых игроку понадобятся его навыки ведения тактических действий, а также тренируют скорость его реакции).
5. Видеоигры ролевые (игры, где у игрока предполагается наличие определенных умений для прохождения сюжета игры, предлагаются коммуникативные акты (диалоги), решения задач, поиск предметов-”артефактов”, большое количество перемещений по территории игры, взаимодействие с другими игроками в случае командного режима).
6. Видеоигры музыкальные (те игры, которые предполагают, что игрок сможет участвовать в процессе создания музыки, игры на музыкальных инструментах, ином процессе воспроизведения музыкальных произведений).
7. Головоломки (игры, направленные на развитие умений и навыков игроков решать трудные, логические, применить смекалку);
8. Настольные компьютерные игры (шахматы, шашки и другие традиционные настольные игры, но в электронном воплощении).
9. Текстовые видеоигры (интерактивные книги, где участник игры просто переходит от одной страницы к другой, читая текст, иногда по мотивам реальных классических или популярных книг, лишь иногда встает перед выбором одного из вариантов ответа на вопрос, который ставит игра).

Данная классификация, приведенная В.Т. Хосиевым, представляется нам не совсем полной и требующей уточнений. Дело в том, что на сегодняшний день индустрия компьютерных игр является молодой отраслью искусства, а это значит, что со временем в ней появляются новые жанры, смежные жанры, которые смешиваются между собой и взаимопроникают. Например, шутеры могут смешиваться с ролевыми играми, а музыкальные игры иметь элементы стратегий.

В зависимости от того, к какому жанру принадлежит компьютерная игра, ее текст можно отнести к какому-либо определенному стилю письменной или звучащей речи. Жанр лишь отчасти может подсказать, каким именно стилем обладает текст игры. Современная стилистика выделяет пять видов функциональных стилей текста [10]: разговорный, официально-деловой, публицистический, научный и художественный.

В тексте компьютерной все пять функциональных стилей могут использоваться, и выбор определенно будет обуслоавливаться конкретной коммуникативной ситуацией, а также прагматикой виртуального дискурса.

При рассмотрении компьютерных игр наибольший интерес для нашего исследования представляет именно текст. Поэтому важно определить, какие виды текстов содержат разные жанры компьютерных игр. В результате анализа мы выделили два типа тестов. Первый – это текст-описание сюжетной линии, диалоги героев. Второй – это подсказки, мануал, инструкции, разъясняющие различные процессы в настройках и панели управления. В нашей статье второй тип не входит в материал для анализа, в том числе статистического, так как подобный текст вторичен и в основном типичен, т. е. повторяется от игры к игре.

После того, как были определены две основные группы текстов для экспериментального анализа, мы встали перед задачей установить, какие функцио-

нальные стили используются играх в зависимости от принадлежности к тому или другому жанру.

Отдельно стоит заметить, что мы сделали вывод, что некоторые жанры трудно определить как отдельные, так как для них характерно жанровое смешение. Например, приключения, экшен и ролевые игры разделить на отдельные жанры очень проблематично. Поэтому мы включили их в одну группу для рассмотрения. Для описания и примера была взята компьютерная игра "Ведьмак 2: Убийцы королей", разработанная польской компанией CD Projekt RED Enhanced Edition v3.4.4.1 (The Witcher 2: Assassins of Kings – название на английском языке), которая вышла в 2011 году. Эта игра описывается самими разработчиками как ролевая игра и экшн. Этим положением объясняется тот факт, что в игре много диалогов, много текста, много ходов и веток событий. Культурная атмосфера "Ведьмака" – это стилизация под Средневековую эпоху в стиле фэнтази. В ее процессе игрок встретит героев, которых можно отнести к этой исторической эпохе – крестьян, королей, воинов. Таким образом, игроку представлены герои различных социальных слоев, что определяет и регистр их игровой виртуальной речи. Например, речь низких сословий (крестьян) характеризуется разговорным стилем, изобилует эмоциональными и просторечными оборотами.

Еще один жанр, представленный в нашей статье, – это симулятор. Самым известным и популярным симулятором является игра "The Sims". Мы рассматривали последнюю, третью версию. В данном игре речь героев не несет смысловой нагрузки и не имеет большого значения, более того, речь героев даже не выполняет коммуникативной функции. Интересно отметить, что разработчики игры придумали особый язык для персонажей – simlish. Авторы [11] специально указывают, что симлиш создан на основе двух реально существующих языков. Однако этот язык не является собственно языком, так как не обладает грамматическими категориями, не имеет морфемного и фонетического уровней. Поэтом этот базовый язык служит только для того, чтобы давать игроку подсказки об определенных действиях с персонажам (дать какой-либо предмет, совершить какое-либо действие с персонажем, сообщить о состоянии героя или возможности использовать тот или иной предмет). Поэтому их речь ограничена нейтральным функциональным стилем.

В жанре стратегий мы выбрали компьютерную игру "Crusader Kings 3", выпущенную компанией Paradox Interactive в 2020 году. Эта игра – продолжение культовой серии атмосферных и реалистичных средневековых стратегий, в котором игрокам вновь придется расширять и развивать свои владения. И неважно, могущественное ли это королевство или скромное графство. Игрокам приходится заключать браки, вести переговоры, участвовать в войнах и прибегать к различным хитростям. Например, организовать работу шпионов, вступать в политические союзы, казнить еретиков, нанимать убийц. Скрупулезно проработанная карта включает в себя земли от Испании до Индии и от Скандинавии до самой Центральной Африки. Игра встроена в средневековую атмосферу. Она изобилует текстами, которые полны метафор и богатым вокабуляром, что позволяет отнести ее тексты к художественному стилю, вместе с тем речь персонажей направлена на стимулирование действий персонажей, поэтому вместе с художественным отмечен и нейтральный стиль.

Далее мы рассматривали головоломки и музыкальные видеоигры. Эти жанры отмечены такой характеристикой, что практически не имеют сюжетной линии, поэтому содержащийся в них текст в подавляющем большинстве – это текст инструкций, язык интерфейса. Только иногда мы видим отрывки, которые относим к художественную стилю, они несут сюжетную составляющую.

Наконец, последний из рассмотренных жанров – это игры, которые называют текстовые. Это игры с невысоким геймплеем, игроки должны лишь переключать страницы с текстом, но иногда им приходится выбирать вариант ответа на поставленные вопросы. Подобные характер текстовых игр роднит их с обычными книгами, фактически они – книги с интерактивом. Нами была выбрана текстовая игра британской студии Inkle, выпущенная в 2014 году под названием 80 Days, которая является интерактивной книгой по мотивам известной книги Жюля Верна "Вокруг света за 80 дней". Британский The Telegraph, не стесняясь, упоминают ее в списке лучших книг 2014-го г. Это книга для тех, кто принципиально не читает книг. Это старая добрая приключенческая литература, поданная в форме, привычной цифровому поколению, – в виде приложения для iPad, с интерактивной картой и возможностью в любой момент рассказать о своих похождениях в Facebook. Художественной ценности в 80 Days немного: трудно уместить сложный писательский замысел в книгу, сюжет которой ветвится на каждом шагу. Однако тексты этой игры, безусловно, относятся к художественному функциональному стилю.

Таким образом, можно заключить, что преобладающими стилями в текстах компьютерных игр представленных жанров являются художественный, разговорный и нейтральный. Возможно наличие и других стилей при подходящей ситуации в частных случаях. Полученные результаты приведем в таком виде: симуляторы, музыкальные, настольные игры и головоломки характеризуются нейтральным функциональным стилем текста; тестовые игры отличаются художественным стилем; ролевые игры, приключения и экшен-игры характеризуются сочетанием художественного и разговорного стилей; стратегии имеют текст, сочетающий в себе вместе художественный и нейтральный стили.

Как видно из проведенного нами экспериментального анализа, в текстах игр могут использоваться различные стили. Преобладающим является художественный стиль. Его употребление обусловлено большим количеством повествовательных элементов в текстах игр, которые могут быть свойственны, например, художественной литературе.

Определив преобладающие стили текстов компьютерных игр, вернемся к объекту нашего исследования. Как было выяснено выше, реалии несут в себе основную задачу – передать национальный и (или) культурный колорит. С точки зрения самой главной цели компьютерной игры – развлекательной – реалии являются незаменимыми в момент производства данного вида контента. В связи с тем, что любая игра стремится добиться максимального погружения игрока в процесс, а также в окружающую обстановку, реалии становятся достаточно важными, а порой незаменимыми инструментами для этого.

В уже ранее упомянутой игре "The Witcher 2: Assassins of Kings" мы видим две явные черты – время и место. То есть по одежде, архитектуре и социальным отношениям можно сделать вывод, что действие разворачивается в эпоху Средневековья, пусть и альтернативную с элементами фэнтези. Далее по тем же чертам, а также по речи персонажей мы можем понять, что события игры происходят где-то в районе Центральной или Восточной Европы. В данном случае, на какой бы язык не переводилась игра, мы всегда сможем хотя бы приблизительно сказать, где и когда имеют место ее события. Отчасти это создает атмосферу (т. к. другую часть на себя берет техническая составляющая), в которую и погружается игрок.

Для примера рассмотрим названия существ, упоминаемых в игре. Во время геймплея игрок имеет возможность повстречать существо, которое сценаристы в польской версии, а затем и переводчики в русской назвали волколаком. Оно не является оригинальной идеей разработчиков, а опирается на славянскую мифологию, в которой волколаки представляют собой оборотней – людей, обращенных в волков [12]. С одной стороны, сценаристы с легкостью могли использовать нейтральное с точки зрения национальной окраски слово «оборотень», так как в настоящее время оно известно широкой аудитории по всему миру. С другой стороны, использование слова «волколак» придает тексту игры соответствующую атмосферу, предполагаемую временем и местом действия. Похожее происходит и с другими существами из мира «Ведьмака», такими как Игоша, Кикимора, Леший, Чёрт и т. д. Упомянутые названия существ с лингвистической точки зрения являются реалиями. Именно они придают тексту культурно-национальную окраску, которая способствует погружению игрока в геймплей, а, следовательно, выполнению одной из главных функций компьютерных игр.

Помимо развлекательной функции, компьютерные игры носят в той или иной степени образовательный характер. Это утверждение подходит не только к играм, направленным исключительно на обучение, но и к компьютерным играм в обычном понимании, которые были описаны нами выше. Например, для русскоязычного реципиента будет непонятным слово «даймё», встреченное в тексте игры «Crusader Kings 3», вызовет у пользователя желание узнать его лексическое значение, что приведет к расширению его кругозора и будет способствовать знакомству с историческими реалиями, а соответственно – и культурой, из которой они пришли.

Таким образом, мы делаем вывод, что стиль текста компьютерных игр может отличаться в зависимости от жанра самой игры. Несмотря на это, можно выделить три преобладающих стиля – разговорный, художественный и нейтральный. Относительно реалий в тексте компьютерных игр мы можем прийти к выводу, что они являются важной их частью, позволяющей игре наиболее полно создать атмосферу вокруг пользователя, тем самым обеспечивая ему погружение в процесс. Также за счет образовательной составляющей компьютерных игр реалии могут служить неким мостом между пользователем и исторической эпохой определенной страны, где происходит действие игры. На основание этого мы приходим к выводу, что грамотный перевод реалий важен для компьютерных игр, так как в противном случае может произойти потеря качества исходного продукта за счет уменьшения культурно-исторической маркированности текста и искажения заложенного автором оригинала смысла. Также грамотный перевод реалий влияет на установление контакта игрока с культурой, отраженной в конкретной игре.

Являясь частью безэквивалентной лексики, реалии-лексемы не могут переводиться при помощи слова, имеющего максимально близкое значение. Так как основная задача реалии передать национальную (или национально-культурную) окраску, значит, в процессе перевода реалий именно она должна остаться инвариантом. В таком случае свои реалии для реципиента не будут представлять трудности в понимании, однако чужие реалии могут вызвать недоумение. Но это вовсе не значит, что текст с появлением реалий становится непереводим. При передаче реалий переводчик, помимо проблемы сохранения национально-культурного колорита, сталкивается с отсутствием референта в культуре носителей языка.

С.И Влахов и С.П. Флорин в своей работе «Непереводимое в переводе» выделяют два основных способа передачи реалий:

– транскрипция;
– перевод.

Эти два понятия разграничиваются в связи тем, что перевод стремится «чужое» сделать «своим», в то время как транскрипция старается сохранить «чужое» путем использования средств «своего».

Первому способу отдается наибольшее предпочтение по причине сохранения вложенного в слово колорита. Большинство реалий действительно

переводятся при помощи транскрипции (fjord – фьорд; большевик – Bolshevik, jazz – джаз). Однако иногда подобный перевод может ввести в заблуждение реципиента, затрудняя восприятие текста. В таком случае используется перевод (или в редких случаях – замена). С.И Влахов и С.П. Флорин предлагают следующие виды перевода реалий:

1. Введение неологизма:
   а) калька (semiconductor – полупроводник, self-service – самообслуживание);
   б) полукалька (декабрист – Decembrist, Зимний Дворец – Winter Palace);
   в) освоение (consierge – консьержка);
   г) семантический неологизм (snow-shoes – снегоступы).
2. Замена реалии (50 inch – 127 см).
3. Приблизительный перевод:
   а) родовидовая замена (Боржоми – mineral water);
   б) функциональный аналог (бадья – tub);
   в) описание, объяснение, толкование (jet-lag – естественная реакция организма на смену часовых поясов).
4. Контекстуальный перевод (“I’m innocent. I don’t belong here” – «Я невиновна, мне здесь не место»).

В свою очередь, И.С. Алексеева к проблеме способов перевода реалий подходит несколько иначе. Во-первых, она приравнивает реалии-лексемы и экзотизмы, однако эти два понятия не тождественны. Говоря непосредственно о передаче, И.С. Алексеева считает ведущим способом транскрипцию, аргументируя тем, что это позволяет сохранить колорит текста, а также приблизить его к иностранной речи. Отдельное внимание ею уделяется реалиям-деньгам и реалиям-мерам. Здесь, по мнению И.С. Алексеевой, перевод будет зависеть от конкретного текста. То есть если в тексте реалии-меры носят эстетическую информацию, то разумно будет воспользоваться транскрипцией. В случае если же эти реалии носят характер терминов, то они передаются при помощи однозначного соответствия. Реалии-деньги обычно передаются при помощи транскрипции, кроме тех случаев, когда они употреблены в общем значении.

В свою очередь, С.Г. Бархударов дает следующие способы передачи реалий [13]:

1. Транслитерация и транскрипция.
2. Описательный перевод.
3. Калька.
4. Приближенный перевод (душегрейка-vest).
5. Трансформационный перевод (“He’s dead” – «Он умер»).

В дальнейшем нашем исследовании мы будем придерживаться классификации, предложенной С.И Влаховым и С.П. Флориным. Проанализировав ее и сравнив с классификациями других лингвистов, мы пришли к выводу, что она является наиболее подробной, что позволит лучше рассмотреть, какие способы преобладают при переводе реалий в текстах компьютерных игр.

Переходя к переводу текстов компьютерных игр, стоит обратить внимание на то, что указанные в предыдущем пункте способы перевода реалий в зависимости от ситуации в равной степени возможно использовать при переводе художественного текста. Что касается игр, то в данной ситуации стоит сразу исключить приблизительный перевод при помощи описания. Дело в том, что как было сказано ранее, игра должна развлечь пользователя, прибегая к его максимальному погружению в процесс. В свою очередь, длинные описания будут отвлекать игрока, а также нарушать общую атмосферу игрового процесса. Рассмотрим данное утверждение на примере.

Главный герой игры «Ведьмак», Геральт, неоднократно произносит слово «корчма». В русской и оригинальной польской версии это слово сохранено в тексте игры, так как оно является частью культуры и истории реципиентов. Но в англоязычной версии могло произойти недопонимание. В данной ситуации в английском тексте игры вместо слова «корчма» было употреблено более близкое для реципиента с точки зрения культуры слово “inn”. То есть при переводе реалий в компьютерной игре у переводчика нет возможности использовать сноски или описательный перевод, так как им не находится места.

Другим неприменимым способом передачи реалии с английского языка на русский является перевод при помощи средств контекста. Использование контекста может привести к увеличению количества произносимого или написанного текста, что, как уже было сказано, ограничивает переводчика в действиях относительно текста.

Таким образом, переводчик ограничен количеством размещаемого текста на экране (субтитры) и устного текста (речь персонажей), поэтому важным при переводе также станет сохранение объема текста на иностранном языке при передаче его на язык перевода. В связи с этим переводчик лишен возможности использования описательного перевода, а также перевода при помощи средств контекста.

В процессе данного исследования нами были рассмотрены игры «Ведьмак 2» и «Kingdom Come: Deliverance». Наш выбор был обусловлен большим количеством различных реалий в тексте данной игры. Были проанализированы английский и русский варианты игры. Во время анализа материла мы пришли к выводу, что в данной игре преобладают этнографические (с точки зрения предметного деления) реалии – 73%, а также общественно-политические реалии.

В русско-английском переводе реалий чаще других встречается метод замены реалии, что, в принципе, считается не совсем типичным.

Например, при переводе названий специфичных существ (хозяев леса, духов) переводчик совершенно справедливо заменил «spriggan» на «боровой», так как оба животных похожи по характеристикам и своей роли в игре. Однако английский фольклор является незнакомым русскому пользователю: ему более близок старославянский фольклор. Помимо названий мифических существ были замечен перевод реалий с помощью замены и мер измерения. Например, «span» – «пядь», «bushel» – «корец», «foot» – «локоть», «stone» – «пуд». Такие замены объясняются довольно логично тем, что русскоговорящий пользователь игры не воспринимает чуждые ему меры измерения или как минимум использование английских мер измерения (часто встречающихся) способно затруднить и замедлить понимание диалогов и монологов в игре.

Стоит отметить, что переводчик может использовать метод замены только тогда, когда он не противоречит культурному контексту и не искажает его, по крайней мере в достаточной степени. Если подобное происходит, то методы, которые основаны на калькировании или транслитерации, более предпочтительны в альтернативном случае.

Во время анализа реалий из текста рассматриваемой игры нами была отмечена необычная для перевода реалий и перевода ситуации в общем. Дело в том, что в русской версии текста игры было замечено явление возникновения реалии. То есть слово, которое на иностранном языке не было культурно маркированным, на языке перевода приобрело культурную окраску, близкую реципиенту. Можно предположить, что подобный ход сделан переводчиком с целью увеличить влияние атмосферы мира игры на пользователя. В таком случае переводчик берет на себя ответственность за искажение оригинального текста, но с эстетической точки зрения улучшает его. Для более подробного рассмотрения подобных случаев мы сравнили не только русскую и английскую версии, но и польскую. Последняя была нами рассмотрена с целью исключить совпадение реалии в ней и русской версиях. Однако, как видно из табл., представленной ниже, и в польской, и в английской версиях используются культурно немаркированные слова.

Таблица 1

Английский	Русский	Польский
Settlement	Хутор	Osada
Main road	Большак	Gościnec
Shot	Чарка	Kieliszek

Интерес представляет, в том числе, факт, что при сравнении английского и польского текстов игры возникновение реалий не наблюдается. Это можно объяснить тем, что у автора английского текста не было необходимости добавлять в него новые реалии, так как для носителей культуры англоговорящих стран культурная маркированность данной игры представляется достаточной. Дальнейшее увеличение ее за счет лингвистических средств могла бы привести к непониманию реципиентом диалогов персонажей.

В заключение остановимся на принципах, которые рекомендуется придерживаться переводчику для того, чтобы успешно справляться с переводом реалий в текстах видеоигр или компьютерных игр. Мы предлагаем следующий порядок действия:

1. Ознакомиться с компьютерной игрой в деталях для того, чтобы понять культурные особенности или иные подробности обособленного мира игры.
2. Если переводчик обнаружит какие-либо особенности национально-культурного или исторического характера, то ему необходимо составить список подходящих эквивалентов оригинальной лексики, соблюдая принцип адекватности.
3. Если это будет оправдано, то использовать методы калькирования, в других случаях – транслитерации, чтобы пользователи игры могли понять те реалии, которые присутствуют в игре, однако сохранить смысл и не отвлекаться от процесса игры.
4. Если будут встречены реалии, для которых методы транслитерации или калькирования неприменимы, то переводчик должен прибегнуть к методу замены реалии. Кроме того, не следует забывать о возможности использовать функциональный аналог.
5. Одной из главных задач остается принцип сохранения исторической, культурной и национальной атмосферы, в которой существует компьютерная игра и которой проникается пользователь. Вместе с тем переводчик должен помнить, что результат его работы должен быть представлен текстом, который будет легко понят и воспринят пользователем игры, при этом избегать излишнего описания и усложнения для понимания реалии, что неизбежно замедлит ее понимание при прохождении игры пользователем-реципиентом. Важно отметить, что в этом порядке включение в текст новых реалий не упоминается, так как это является опциональным решением переводчика, проявление его творческой деятельности, которая должна осуществляться с осторожностью, потому что может как привести к грубому искажению текста, так и улучшить его качество с эстетической точки зрения.

На основании всего вышесказанного мы делаем заключение, что, несмотря на большое количество способов передать реалии, при работе с компьютерными играми переводчик сталкивается с некоторыми ограничениями, а именно – он не имеет возможности использовать описательный перевод или сноски, так как это будет неуместно в живой речи персонажей игры (как устной, так и письменной в субтитрах). Путем анализа реалий из игр «Ведьмак 2» и «Kingdom Come: Deliverance» было выяснено, что при переводе реалий с английского на русский преобладает использование замен реалий по причине большей ориентации переводчика на сохранение национально-культурного колорита и прагматику реципиента. Нами был предложен алгоритм, благодаря которому переводчик способен работать с переводом реалий в текстах компьютерных игр.

Также нами был выявлен прецедент возникновения реалии при переводе текстов компьютерных игр на русский язык. Сделан вывод, что это не является стандартной ситуацией для такого перевода, а, скорее, творческим шагом самого переводчика, прибегая к которому он должен осознавать риски возможных деформаций и искажений смысла, заложенного в текст автором оригинала. Полученные результаты могут найти практическое применение как профессиональными переводчиками для работы по дублированию компьютерных игр, так и преподавателями для подготовки обучающихся в высших учебных заведениях. Дальнейшие исследования перевода реалий представляются весьма перспективными, так как процесс развития общества дает неиссякаемый источник возникновения подобных лексем.

Библиографический список

1. Соболев Л.Н. *Пособие по переводу с русского языка на французский*. Москва, 1952.
2. Чернов Г.В. К вопросу о передаче безэквивалентной лексики при переводе советской публицистики на английский язык. *Ученые записки МГПИИЯ*. Москва: МГПИИЯ, 1958; Т. XVI: 223–255.
3. Супрун А.Е. Экзотическая лексика. *Филологические науки*. 1958; № 2: 50–54.
4. Ермагамбетова А.С. *Сущность и значение национальных слов-реалий в языке художественного произведения и способы их перевода: (На материале перевода романа-эпопеи М.О. Ауэзова "Путь Абая" на англ. яз.)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Алма-Ата, 1972.
5. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: Р. Валент, 2012.
6. Алексеева И.С. *Введение в перевод введение*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
7. Роллингз Э., Моррис Д. *Проектирование и архитектура игр*. Перевод с английского. Москва: Вильямс, 2006.
8. Галичкина Е.Н. Компьютерный дискурс. *Дискурс-Пи*. 2015; № 2: 183–185.
9. Хосиев В.Т., Мымрина Д.Ф. Видеоигра как жанр компьютерного дискурса (на материале серии игр "The lord of the rings"). *Коммуникативные аспекты языка и культуры*: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых: в 3 ч. Томск: Издательство ТПУ, 2015; Ч. 2: 157–164.
10. Солганик Г.Я. *Стилистика русского языка*: учебное пособие для бакалавров. Москва: Флинта: Наука, 2018.
11. *Как симлиш наш отзовется? Искусственные языки в играх*. Available at: https://gamerulez.net/articles/kak-simlish-otzovetsya-iskusstvennye-yaziki-v-igrah
12. *Волкодлак.* Большая российская энциклопедия – электронная версия. Available at: https://bigenc.ru/world_history/text/1926142
13. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Международные отношения, 1975.

References

1. Sobolev L.N. *Posobie po perevodu s russkogo yazyka na francuzskij*. Moskva, 1952.
2. Chernov G.V. K voprosu o peredache bez`ekvivalentnoj leksiki pri perevode sovetskoj publicistiki na anglijskij yazyk. *Uchenye zapiski MGPIIYa*. Moskva: MGPIIYa, 1958; T. XVI: 223-255.
3. Suprun A.E. `Ekzoticheskaya leksika. *Filologicheskie nauki*. 1958; № 2: 50-54.
4. Ermagambetova A.S. *Suschnost' i znachenie nacional'nyh slov-realij v yazyke hudozhestvennogo proizvedeniya i sposoby ih perevoda: (Na materiale perevoda romana-`epopei M.O. Au`ezova "Put' Abaya" na angl. yaz.)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Alma-Ata, 1972.
5. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: R. Valent, 2012.
6. Alekseeva I.S. *Vvedenie v perevod vvedenie*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
7. Rollingz `E., Morris D. *Proektirovanie i arhitektura igr*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Vil'yams, 2006.
8. Galichkina E.N. Komp'yuternyj diskurs. *Diskurs-Pi*. 2015; № 2: 183-185.
9. Hosiev V.T., Mymrina D.F. Videoigra kak zhanr komp'yuternogo diskursa (na materiale serii igr "The lord of the rings"). *Kommunikativnye aspekty yazyka i kul'tury*: sbornik materialov XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i molodyh uchenyh: v 3 ch. Tomsk: Izdatel'stvo TPU, 2015; Ch. 2: 157-164.
10. Solganik G.Ya. *Stilistika russkogo yazyka*: uchebnoe posobie dlya bakalavrov. Moskva: Flinta: Nauka, 2018.
11. *Kak simlish nash otzovetsya? Iskusstvennye yazyki v igrah*. Available at: https://gamerulez.net/articles/kak-simlish-otzovetsya-iskusstvennye-yaziki-v-igrah
12. *Volkodlak*. Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya - `elektronnaya versiya. Available at: https://bigenc.ru/world_history/text/1926142
13. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-468-472

***Guslyakova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: av.guslyakova@mpgu.su*
***Valeeva N.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: valeeva-ng@rudn.ru*

THEMATIC CLUSTER "SCIENCE, INNOVATION AND SPACE EXPLORATION" IN MODERN ENGLISH LANGUAGE MEDIA DISCOURSE: PRAGMATICS AND SEMANTICS OF FUNCTIONING. The main purpose of this research is to give a pragmatic and semantic assessment of the thematic cluster "Science, Innovation and Space Exploration", functioning in the modern English-language media discourse. As a result of the empirical data analysis, the researchers identifies six key pragmatic functions: the function of power and influence; protection function; sustainable development function; the function of a human and AI cooperation; predictive and aesthetic functions). All of them form the basis of the above-mentioned thematic cluster dedicated to various scientific discoveries, continuously evolving digital technologies, as well as ambitious projects for the exploration of the universe. Moreover, the experimental data obtained and their evaluation built on the pragmatic and semantic approach indicates the existence of many complementary linguistic and non-linguistic means of creating the necessary, "correct" atmosphere for presenting an information message devoted to scientific, technological and space issues covered in modern English-language media discourse. The effect of sudden sensations, discoveries and forecasts which attract the attention of the media audience inspires the latter to be more interested in the secrets of scientific research that opens the veil of the future of mankind.

Key words: **English-language media discourse, thematic cluster, pragmatic and semantic approach, science, innovations**

***А.В. Гуслякова,** канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: av.guslyakova@mpgu.su*
***Н.Г. Валеева**, канд. пед. наук, проф., Российский университет дружбы народов, Москва, E-mail: valeeva-ng@rudn.ru*

ТЕМАТИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР «НАУКА, ИННОВАЦИИ И ОСВОЕНИЕ КОСМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: ПРАГМАТИКА И СЕМАНТИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Основная цель настоящего исследования – дать прагматико-семантическую оценку тематического кластера «Наука, инновации и освоение космического пространства», функционирующего в современном англоязычном медиадискурсе. В результате проведённого анализа эмпирических данных выделено шесть ключевых прагматических функций (функция силы и влияния; функция защиты; устойчивого развития; сотрудничества человека и искусственного

интеллекта; прогностическая и эстетическая функции), которые составляют основу вышеназванного тематического кластера, посвящённого разнообразным научным открытиям, непрерывно эволюционирующим цифровым технологиям, а также амбициозным проектам освоения Вселенной. Более того, полученные экспериментальные данные и их оценка на базе прагматико-семантического подхода свидетельствуют о существовании множества взаимодополняющих языковых и внеязыковых средств создания необходимой, «правильной» атмосферы подачи информационного сообщения, посвященного научным, технологическим и космическим вопросам и задачам, которые освещаются в современных англоязычных СМИ и создают эффект внезапных сенсаций, открытий и прогнозов, привлекающих внимание медиааудитории и ещё больше заинтересовывающих последнюю тайнами научных исследований, способных приоткрыть завесу будущего человечества.

Ключевые слова: **англоязычный медиадискурс, тематический кластер, прагматика, семантика, наука, инновации**

В настоящее время уровень развития науки, включающей инновационные технологии и освоение космического пространства, является одним из основных показателей политического, экономического, социального и культурного развития общества и государства в целом [1]. Активное «вторжение» практических результатов научных достижений в повседневную жизнь современного человека (например, интернет-технологий, социальных медиа, «умных» цифровых приложений, и т. д.) [2] привлекает внимание широкой аудитории людей в разных уголках планеты и превращается в объект пристального внимания со стороны средств массовой коммуникации.

В частности, высокий интересен к научной сфере и инновациям, а также к освещению научных проблем на сегодняшний день проявляется со стороны англоязычных СМИ (печатных и электронных), которые за последние десятилетия трансформировались в популяризаторов научного знания среди людей, принадлежащих различным возрастным группам и особенно среди современного молодого поколения. Именно англоязычные СМИ разделяют и продвигают точку зрения доктора Джеральда Холтона, профессора физики и истории науки в Гарвардском университете, утверждающего, что «наука – это одно из самых харизматичных занятий (the charismatic activities)», которое способно поддерживать интерес аудитории на определенном уровне, даже если она (эта аудитория) глубоко обеспокоена некоторыми аспектами научного технического злоупотребления в современную эпоху [3].

Нельзя отрицать тот факт, что наука помогает человеку в его поиске собственного идеала [4], а современные средства массовой информации, особенно англоязычные медиа с их вездесущей природой, очень настойчиво продвигают идею о наступлении эпохи технологического разума, в которой человеку придётся доказывать своё природное превосходство над искусственным интеллектом. Таким образом, все представленные выше аргументы, характеризующие важность научного знания в современном мировом сообществе, и его активная популяризация в англоязычных СМИ определяют актуальность настоящего исследования, которое своей главной целью ставит прагматико-семантическую оценку информационного контента англоязычного медиадискурса, посвященного разнообразным научным открытиям, непрерывно эволюционирующим цифровым технологиям, а также амбициозным проектам освоения Вселенной. Сформулированная цель исследования определяет его ключевые задачи, заключающиеся в следующем:

1. Выделить ведущие прагматические функции тематического кластера «Наука, инновации и освоение космического пространства» в современном англоязычном медиадискурсе.

2. Дать смысловую (семантическую) оценку информационного контента англоязычного медиадискурса, выполняющего заданные функции в рамках обозначенного тематического кластера в СМИ англоязычного мира.

Новизна настоящего исследования заключается в системном прагматико-семантическом подходе к оценке, анализу и описанию функционирования чрезвычайно важного в англоязычных СМИ тематического кластера, посвящённого современной науке и её непрерывному эволюционированию, а также той стратегической роли, которую последняя играет в сохранении человеческой цивилизации и построении безопасного будущего на Земле.

Проведённый анализ вышеупомянутого тематического кластера в англоязычном медиадискурсивном пространстве вносит вклад в дальнейшее развитие таких междисциплинарных наук гуманитарного профиля, как медиалингвистика, медиастилистика, прагмалингвистика, лингвоэкология и др., тем самым определяя теоретическую значимость настоящего исследования.

Одновременно практическую значимость данной работы мы видим в возможности использовать полученные результаты для проведения количественной и качественной оценки и анализа тематических кластеров, затрагивающих иные общечеловеческие проблемы современности, которые постоянно освещаются в англоязычных СМИ. Более того, сформулированный прагматико-семантический подход к исследованию информации в англоязычном медиадискурсе может быть применён при оценке новостного контента в средствах массовой коммуникации, представленного и на других естественных языках в современном мире.

Настоящее исследование строится на ряде важных, коррелирующих между собой и взаимодополняющих парадигм, без которых понимание обозначенной научной проблемы становится спорной и затруднительной. В первую очередь обратим внимание на необходимость включения прагматического подхода при анализе и оценке информационного контента англоязычных медиадискурсов, посвящённых проблемам репрезентации научных и инновационных идей, открытий и событий. Прагматический подход в настоящей работе строится на базе научных трудов Х. Штайнталя, В. Вундта, А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Г.Г. Шпета, К. Бюлера, П.А. Флоренского, А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина, И.Л. Вайсгербера, Ч.У. Морриса, Ч.С. Пирса, Ю.Д. Апресяна, В.П. Руднева и др. Более того, концептуально данное исследование основывается на концепции российского лингвиста В.З. Демьянкова о прагматической интерпретации дискурса (в нашем случае англоязычного медиадискурса), которая подразумевает оценку стратегий и тактик «сшивающих» определенный дискурс (медиадискурс) в тематически организованное целое [5].

Упоминая тематический компонент исследования, подчеркнём, что в рамках данной работы он является следующим стратегически значимым параметром оценки и анализа информации в англоязычном медиадискурсе. Нельзя не согласиться с российским лингвистом Т.Г. Добросклонской, утверждающей, что изучение дискурса (медиадискурса) неразрывно связано с тематическим приближением, которое «группирует письменные и устные тексты как продукты речевой деятельности вокруг определенных социально значимых тем» [6], оказывающихся средоточием общественного внимания. Следует также отметить, что на необходимость тематического анализа данных (далее – *ТА*) в виде их качественной обработки в исследовании указывают и австралийский психолог Вирджиния Браун вместе с её британским коллегой Викторией Кларк, которые совместно разработали собственную, авторскую модель классификации объектов по тематическому принципу. Они обе предполагают, что «ТА – это метод систематического выявления, организации и представления некоторого набора данных, позволяющего исследователю увидеть и осмыслить коллективный или индивидуальный опыт, значения и смыслы» [7].

Упоминая значения и смыслы, нельзя не затронуть семантический подход к изучению медиадискурсивного пространства, который самым тесным образом переплетается не только с тематической классификацией информации, но и с прагматическими условиями её репрезентации. Российские лингвисты О.В. Ширяева и Е.В. Падучева справедливо подчеркивают хрупкость границ между прагматикой и семантикой [8; 9], акцентируя внимание на том, что семантика знака есть также объект прагматической интерпретации действительности, антропоцентричной и этноцентричной по своей природе, потому как «язык изначально задаёт своим носителям определённую картину мира, причём каждый данный язык – свою» [9]. Обратим внимание на значимость этого принципа применительно к настоящему исследованию англоязычного медиадискурса и его репрезентации тематического кластера «Наука, инновации и освоение космического пространства». Ведь современные англоязычные СМИ и Интернет, обладая авторитетом и общественным весом в глобальном пространстве, оказывают влияние не только на англоязычную часть мировой общественности, но и на социумы, осуществляющие коммуникацию на других национальных языках [10]. Соответственно, прагматические и семантические аспекты (смыслы) англоязычной языковой действительности играют ключевую роль в продвижении важных ценностей современной эпохи, включая и её чрезвычайно высокий интерес к научному познанию, знанию и формированию научного сознания. Изучение этих трёх принципов в англоязычном медиадискурсе невозможно без обращения к когнитивно-дискурсивной парадигме, фиксирующей взгляд исследователя на взаимосвязи сознания человека, его прагматических целях и установках, информационных контекстах, а также принципах порождения и распознавания смыслов и текстов средств массовой информации [11]. Обращение к когнитивно-дискурсивному аспекту рассмотрения англоязычного медиадискурса отвечает четырём принципам функционирования информационного контента в рамках современной цифровой реальности. В частности, речь идёт о циркуляции информации как публично-массового феномена; далее – о её обращении к некоторой целевой аудитории; включении опосредованных информационно-технологических каналов популяризации новостных данных (печатных, радийных, телевизионных, виртуальных); наконец, об имплицитной или эксплицитной идеологической маркированности коммуникации [9].

Таким образом, анализ функционирования тематического кластера «Наука, инновации и освоение космического пространства» в англоязычном медиадискурсе строится на базе системного взаимодействия прагматического, тематического, семантического и когнитивно-дискурсивного подходов к его изучению, оценке и обобщению итоговых результатов. Именно подобная системность [6] в рассмотрении последнего способствует проведению более глубокого, качественного исследования, позволяющего ответить на вопрос о степени популяризации научного мировоззрения не только в англоязычном мире, но и во всём планетарном контексте существования цивилизации в эпоху цифровой революции и искусственного интеллекта.

Для проведения количественной и качественной оценки исследования вышеобозначенного объекта в настоящей работе были задействованы информационные фрагменты по обобщённой тематике «Наука, инновации и освоение космического пространства», извлечённые методом сплошной выборки из ведущих

англоязычных медиаизданий и цифровых платформ англо-саксонского блока государств и их сателлитов (например, «Нью-Йо́ркер», «Форбс», «Ю-Эс-Эй тудей», «Бо́стон Глоб», «Чикаго трибюн», «Политико», «Си-эн-би-си», «Эй-би-си Ньюз», «Фокс-Ньюс-Чэннел», «Дейли Меил», «Телеграф», «Нью Зиланд Геральд», «Хиндустан Таймс», «Пакистан Таймс», «60 минут (телешоу США, Австралия)», социальные медиа Твиттер, ТикТок, видеохостинг Ютьюб и др..

В общей сложности мы проанализировали 120 публикаций, посвященных разнообразным проблемам науки. Кроме того, была произведена оценка видеоматериалов по одноименной проблематике, размещённых на вышеупомянутых англоязычных медиаплатформах, общим количеством в 40 часов. Обращение к столь обширному эмпирическому материалу позволило провести качественный контент-анализ, в том числе и с использованием компьютерной программы интеллектуального текстового майнинга QDA Minor. В результате аналитической и экспериментальной работы удалось выделить шесть тематических кластеров информационного контента, посвящённого научным проблемам планеты, о которых речь пойдёт ниже.

Современные англоязычные СМИ очень внимательно относятся к размещению новостной информации, посвящённой научному знанию, подчёркивая стратегическую важность поддержки интереса медиааудитории к научным достижениям современности. Одним из излюбленных приёмов популяризации научного контента является приём цитирования известных людей, политических деятелей, учёных и бизнесменов, обращающих внимание на перспективы поддержки инновационных проектов в мире. В частности, одной из наиболее упоминаемых политических фигур в англоязычном медиадискурсе является президент Российской Федерации Владимир Путин, который довольно часто затрагивает проблему развития сильной науки в государстве как гаранта национальной безопасности. Одним из последних высказываний, приведённых индийским медиаизданием «Хиндустан Таймс», являются слова российского президента о стратегической значимости исследований, связанных с развитием искусственного интеллекта.



Рис. 1. Прагматические функции тематического кластера «Наука, инновации и освоение космического пространства» в современном англоязычном медиадискурсе

Соответственно, первой прагматической функцией, которой обладает тематический кластер «Наука, инновации и освоение космического пространства», является *функция силы и влияния* (см. рис. 1).

Необходимо обратить внимание на то, что в первую очередь ключевым «месседжем» медиааудитории со стороны англоязычных СМИ является построение образа сильной науки как отражения мощи, влияния и репутации государственного образования на международной политической арене (функция 1).

Понятие «сильное научное знание» имеет прямую связь с конкретным набором естественно-научных дисциплин, озаглавленных ёмкой аббревиатурой STEM, то есть *science, technology, engineering* и *mathematics*. Британское медиаиздание «Гардиан» подчёркивает важную роль STEM-образования: «Why are ***the stem subjects*** important? Basically because the next surges in innovation are going to come from them» («Почему важны STEM-дисциплины? Поскольку именно они – наука, технологии, инжиниринг и математика – послужат тем триггером, который обеспечит инновационный прорыв в обществе». Перевод здесь и далее наш – *А. Г., Н. В.*) [13]. Именно взаимодействие этих четырёх направлений позволит защитить человечество от внешних негативных факторов (функция 2 – защиты), обеспечит непрерывное устойчивое развитие планеты в будущем (функция 3 – устойчивого развития), построит эффективное сотрудничество между человеком и искусственным интеллектом в эпоху цифровизации (функция 4 – сотрудничества человека и искусственного интеллекта), спрогнозирует потенциальные сценарии эволюционирования Земли как составной части космического пространства (функция 5 – прогностическая) и смоделирует более гармоничный и эстетичный мир на планете (функция 6 – эстетики).

Наиболее популярным приёмом привлечения внимания медиааудитории к понятию «наука» как инструменту защиты планеты Земля от внешних угроз, является репрезентация информации в формате инфографики (см. рис. 2).

Рис. 2 позволяет хорошо осмыслить размер угроз, поступающих из внешнего космического пространства в виде крупных астероидов, движение которых слабо поддаётся человеческому контролю.

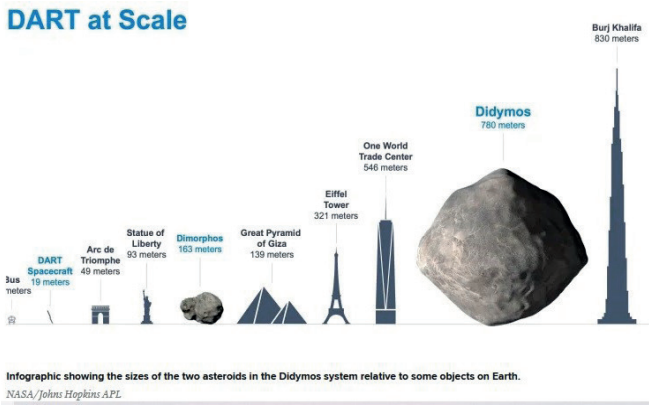


Рис. 2. Сопоставительная визуальная графика, изображающая размеры первого в истории космического аппарата DART, способного изменять траектории астероидов и перенаправлять их движение в открытом космическом пространстве. Источник: CNBC.com

Эта инфографика также позволяет оценить изобретение первой специально созданной ракеты (DART spacecraft), способной при столкновении с крупным астероидом сместить траекторию движения небесного тела, тем самым позволяя избежать угрозы для существования Земли. Американские СМИ одними из первых поспешили опубликовать информацию об этом важном механизме внешней защиты планеты от разнообразных космических объектов, акцентируя внимание на двух лексемах «defense» (защита, оборона) и «test» (тестирование, испытание).

Например, *«Bam! NASA spacecraft crashes into asteroid in defense test. Planetary defense experts prefer nudging a threatening asteroid or comet out of the way, …., rather than blowing it up and creating multiple pieces that could rain down on Earth»* («Космический корабль НАСА врезался в астероид во время испытательного полёта. Эксперты по планетарной обороне и защите предпочитают оттолкнуть опасный астероид или комету, вместо того чтобы взорвать их и создать множество осколков, потенциально способных обрушиться на Землю в виде космического дождя») [14].

Таким образом, новости о том, что наука в состоянии защитить человечество от внешних угроз, повышает её авторитет («We need more (and better), not less, science and technology…») и подтверждает аргумент о том, что она (наука) готова к новым вызовам XXI столетия («…the job of tackling the big issues of the 21st century…») [15].

Пожалуй, одним из серьёзных вызовов современного научного знания, о котором разнообразный информационный контент публикуется и продвигается в большом количестве в англоязычном медиадискурсе, является внутренняя, экологическая угроза, происходящая от деятельности *человека разумного* (Homo sapiens). Соответственно, упоминая следующую функцию тематического кластера «Наука, инновации и освоение космического пространства», подчеркнём, что, будучи связанной с предыдущей, внешней функцией защиты, функция устойчивого развития охватывает все проблемы, связанные с деструктивной деятельностью населения Земли, нарушающей природный баланс, который в итоге может стать причиной катастрофы, гораздо более серьёзной, нежели крупный астероид, ворвавшийся в галактическую систему Млечного Пути.

Символом функции устойчивого развития в англоязычном медиадискурсе является зелёный цвет, который повсеместно сопровождает публикации, посвящённые экологическим проблемам человечества (см. рис. 3).

Одно из ведущих австралийских медиаизданий страны «Сидней морнинг геральд» подчёркивает особую роль науки в жизни австралийского общества и высокий коэффициент доверия к ней со стороны местных жителей.

Например,

«*Australians have very strong levels of trust in science with around nine in 10 saying they trust science and scientists, according to global science and innovation*



Рис. 3. Зелёная цветовая гамма, сопровождающая публикации о роли учёных в борьбе с климатическими изменениями на планете. Источник: австралийское медиа издание «Сидней морнинг геральд»

company, 3M, in their State of Science Index, an independent research study commissioned by 3M that has tracked and explored global attitudes towards science since 2018» («У австралийцев очень высокий уровень доверия к науке. Согласно данным международной научно-исследовательской компании 3М, изучающей, начиная с 2018 года, отношение людей к научному знанию, в том числе и на глобальном уровне его восприятия, примерно 9 из 10 австралийцев доверяют науке и ученым…») [16].

Аналогичную точку зрения разделяет американское медиаиздание «Вашингтон Пост», акцентируя внимание на статистических данных, подтверждающих неоспоримую роль науки в жизни современного общества и о предстоящей роли молодого поколения в её продвижении.

Например,

«Trust in science is at its highest. Globally, 91% of respondents, who were surveyed across 17 different countries, said they trust science, and 85% agree there are negative consequences to society if science is not valued. Furthermore, nearly 70% of people around the world say they feel younger generations are more engaged with science now than ever before» («Доверие к науке в мире сегодня достигает максимума. 91% респондентов, опрошенных в 17 различных государствах, заявили, что доверяют науке, а 85% согласны с негативными последствиями для общества, если наука не ценится. Кроме того, почти 70% людей во всем мире считают, что молодое поколение сегодня больше вовлечено и занимается научной деятельностью, чем когда-либо прежде») [17].

Важно обратить внимание на то, что интерес молодого поколения к научному знанию активно выражается во взаимодействии с технологиями искусственного интеллекта. В этом, собственно, заключается четвёртая функция тематического кластера «Наука, инновации и освоение космического пространства». Ключевой «месседж» данной функции состоит в том, чтобы достичь гармоничного симбиоза между человеком и машиной в современную цифровую эпоху (to help humans achieve a "symbiosis with artificial intelligence) [18]. Именно об этом довольно часто упоминают англоязычные СМИ в лице Илона Маска, которого можно назвать одним из проводников идеи об эффективной коммуникации между людьми и роботами.

Согласно американской медиаорганизации «Политико», специализирующейся в области политической журналистики, американский предприниматель, инженер и миллиардер Илон Маск является крупнейшим игроком в сфере искусственного интеллекта (a big player in AI) [19], стремясь балансировать в своём желании сделать машину, с одной стороны, похожей на человека, а с другой стороны, достаточно «медленной», чтобы не подвергать опасности самого человека – идеолога робототехники и искусственного разума.

Например:

«*…he'd make the robot slow enough to run away from*, and *weak enough to overpower*» («сделать робота достаточно медленным, чтобы от него можно было убежать, и достаточно слабым, чтобы одолеть его») [там же].

Лексико-семантическое противопоставление словосочетаний «slow enough» и «weak enough» довольно наглядно характеризует отношение англоязычных СМИ к той роли современной робототехники, которая должна быть отведена последней, чтобы не обременять человечество проблемами чувства безопасности в присутствии машины.

С другой стороны, вопрос о том, что может произойти в мире, если искусственный интеллект восстанет против человечества, достаточно часто обсуждается в англоязычном медиадискурсе наравне и с другими проблемами, с которыми человечество может столкнуться в любой момент будущего. Риторический вопрос «What if?» («Что если?») выражает пятую, прогностическую функцию англоязычного медиадискурса, которая действует в рамках вышеобозначенного тематического кластера.

Ключевыми прагматико-семантическими структурами, часто циркулирующими в англоязычном медиадискурсе, особенно в его многочисленных видеорядах, являются вопросительные предложения риторического типа, стремящиеся обратить внимание медиааудитории на потенциальные природные катаклизмы, с которыми может столкнуться планета Земля в будущем при условии, что земляне перестанут бороться с экологическими вызовами сообща сегодня, в первой половине XXI столетия.

Например:

«*What If* the Sun Exploded Tomorrow?» («Что, если Солнце завтра взорвётся?»)

«*What If* We Knew the Time We Go Extinct?» (Что, если бы мы знали время своего вымирания?)

«*What If* the Largest Asteroid Hit Earth?» (Что, если крупнейший астероид упадёт на Землю?)

«*What If* Earth Was Spinning at the Speed of Light?» (Что, если бы Земля вращалась со скоростью света?)

«*What If* a Tornado Hit a Hurricane?» (Что, если торнадо столкнётся с ураганом?) [20].

Вышепредставленные вопросы носят открытый характер, побуждая миллионную аудиторию англоязычных стран, равно как и всех людей, говорящих на английском языке или понимающих его, задуматься о своём будущем в этом хрупком мире. Прогностическая функция тематического кластера «Наука, инновации и освоение космического пространства», безусловно, может быть охарактеризована как один из наиболее эффективных механизмов повышения интереса к научному знанию со стороны обывателя, взаимодействующего с современным англоязычным медиадискурсом.

Наконец, шестую функцию одноименного кластера в англоязычном медиадискурсивном пространстве, *функцию эстетики,* необходимо назвать самой «красивой» в современных англоязычных СМИ и Интернете, поскольку именно она продвигает идею о том, что наука – это прежде всего красота. Научное познание характеризуется гармонией и притягательностью математических символов и формул, способных объяснять иногда чрезвычайно сложные вещи на достаточно простом языке с использованием символики, которую может распознать каждый житель планеты. Именно об этом упоминает англоязычное медиа издание «The Economist», рассуждая о значимости эстетической функции в развитии современной науки.

Например:

«*There are some things that we use every day without realising that someone created them. Take mathematical symbols.* ***"+"*** *was first introduced by Nicole Oresme in 1360,* ***"×"*** *by William Oughtred in 1618, and* ***"÷"*** *by Johann Rann in 1659. The god of them all, "∞", came in 1655. Humans had spent centuries trying to understand infinity, and in his "Treatise on the Conic Sections", the English mathematician John Wallis introduced a symbol that expresses it. For me, it is the most intelligent piece of graphic design in the world. To say something in a complicated way is very easy. But to find a way to say it simply – that takes a lot of work*» («Есть вещи, которыми мы пользуемся каждый день, даже не подозревая, что их кто-то создал. Возьмите математические символы. Знак сложения («+») был впервые введён Николаем Оремом в 1360 году, а знак умножения («×») –Уильямом Отредом в 1618 году; знак деления («÷») – Иоганном Ранном в 1659 году. Наконец, *Бог* всех математических символов, знак бесконечности («∞»), появился в 1655 году. Чтобы понять, что такое бесконечность, английский математик Джон Уоллис в своем «Трактате о конических сечениях» ввёл символ, выражающий её [бесконечность]. Это самый совершенный образец графического дизайна в мире. Ведь выражаться сложно достаточно легко. Однако найти способ выражения чего-либо в простой форме –это большое искусство») [21]. Таким образом, наука всегда прекрасна и эстетична. Именно об этом повествуют англоязычные СМИ, публикуя посты о том, что их первостепенная задача заключается в раскрытии научной красоты («…reveal hidden beauty of science») [22]; актуальности («science is back in style») [23] и совершенства («the art world») [24].

Резюмируя всё вышесказанное, отметим, что современные англоязычные средства массовой коммуникации очень тонко и глубоко понимают роль науки как неотъемлемого компонента жизни общества, которое стремится к успеху, прогрессу, процветанию, безопасности и эстетике. Поэтому своей важной миссией большинство СМИ англоязычного мира видят в осознанной популяризации научного знания. Это становится возможным благодаря существованию особых прагматических функций, выделенных в рамках стратегически значимого научного кластера, который успешно представлен в англоязычном медиадискурсивном пространстве современности и не менее успешно задаёт научные установки в сознании как англоязычного социума, так и в глобальном мировом сообществе в первой половине XXI столетия.

Библиографический список

1. Панина Е.А. Популяризация науки в условиях современной социокультурной ситуации. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019; № 4 (43): 172–181.
2. Veblen Th. *The Place of Science in Modern Civilization*. New Edition. Routledge, 1990.
3. Broad W.J., Glanz J. Does Science Matter? *New York Times*. 2003; № 11. Available at: https://www.nytimes.com/2003/11/11/science/does-science-matter.html
4. Никифоров А.Л. Роль науки в современном обществе. Философия науки и техники. *Эпистемология в междисциплинарных исследованиях*. 2014; Т. 19: 38–63. Retrieved from: https://pst.iphras.ru/article/view/1672
5. Демьянков В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания. *Известия АН СССР.* Серия литературы и языка. 1981; Т. 40, № 4: 368–377. Available at: http://www.infolex.ru/IZV4_81.html#_edn1
6. Добросклонская Т.Г. Моделирование информационных процессов в современном медиапространстве. *Вестник Московского университета.* Серия 10. Журналистика. 2015; № 4: 6. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24169101_58746011.pdf
7. Braun V., Clarke V. Thematic analysis. APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. 2012; Vol. 2: 57–71. American Psychological Association. Available at: https://doi.org/10.1037/13620-004
8. Падучева Е.В. *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива).* Москва: Языки русской культуры, 1996.
9. Ширяева О.В. Прагмасемантика медиадискурса: теоретический аспект. *Семантика и прагматика языковых единиц в синхронии и диахронии: норма и вариант*: сборник научных статей VI Международной научной конференции. 2017: 334. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30536325_80747506.pdf
10. Guslyakova A., Guslyakova N., Valeeva N., Vashunina I. English-language media discourse in the era of digitalisation: Special mission and functional potential. *Studies in English Language and Education*. 2023; № 10 (1): 424–446. References: https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/25307
11. Ширяева О.В. Семантические и прагматические аспекты информационно-аналитического медиадискурса. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки.* 2012; № 4: 97.
12. Bhasin S. 'India does not want to rule the world...': Rajnath Singh explains why. *Hindustan Times*. 2022. Available at: https://www.hindustantimes.com/india-news/india-does-not-want-to-rule-the-world-rajnath-singh-explains-why-watch-101657525828292.html
13. Naughton J. Our young people need to study science and technology for a brighter future. *The Guardian.* 2014. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/feb/23/science-maths-engineering-technology-vital-subjects
14. Bam! NASA spacecraft crashes into asteroid in defense test. *CNBC.com.* 2022. Available at: https://www.cnbc.com/2022/09/26/nasa-spacecraft-closes-in-on-asteroid-for-head-on-collision-.html
15. Smallman M. We need a science fit for the challenges of our future. *The Guardian*. 2013. Available at: https://www.theguardian.com/science/political-science/2013/aug/02/science-policy
16. Cain A. How Australia's trust in science has changed in 2022. *Sydney Morning Herald*. 2022. Available at: https://www.smh.com.au/environment/climate-change/how-australia-s-trust-in-science-has-changed-in-2022-20220802-p5b6o5.html
17. WP Creative Group. The changing face of science. *The Washington Post.* 2021. Available at: https://www.washingtonpost.com/brand-studio/wp/2021/06/17/feature/the-changing-face-of-science/
18. Hamilton I.A. The story of Neuralink: Elon Musk's AI brain-chip company where he had twins with a top executive. *Business Insider*. 2022. Available at: https://www.businessinsider.com/neuralink-elon-musk-microchips-brains-ai-2021-2
19. Kakaes K. Elon Musk's biggest worry. *Politico*. 2022. Available at: https://www.politico.com/newsletters/digital-future-daily/2022/04/26/elon-musks-biggest-worry-00027915
20. What If. *@WhatIfScienceShow*. Available at: https://www.youtube.com/@WhatIfScienceShow
21. Philippe Starck on the infinity symbol. *The Economist*. 2016. Available at: https://www.economist.com/1843/2016/12/14/philippe-starck-on-the-infinity-symbol
22. Photography. Washington Post Staff. *The Washigton Post.* 2021. Available at: https://www.washingtonpost.com/photography/interactive/2021/photos-nikon-small-world/
23. McIntyre M. Science Is Back In Style In The Beauty Industry. *Beauty Independent*. 2020. Available at: https://www.beautyindependent.com/science-back-style-beauty-industry/
24. Jones J. Science is more beautiful than art. *The Guardian.* 2012. Available at: https://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2012/sep/19/science-more-beautiful-than-art

References

1. Panina E.A. Populyarizaciya nauki v usloviyah sovremennoj sociokul'turnoj situacii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2019; № 4 (43): 172-181.
2. Veblen Th. *The Place of Science in Modern Civilization*. New Edition. Routledge, 1990.
3. Broad W.J., Glanz J. Does Science Matter? *New York Times*. 2003; № 11. Available at: https://www.nytimes.com/2003/11/11/science/does-science-matter.html
4. Nikiforov A.L. Rol' nauki v sovremennom obschestve. Filosofiya nauki i tehniki. *`Epistemologiya v mezhdisciplinarnyh issledovaniyah*. 2014; T. 19: 38-63. Retrieved from: https://pst.iphras.ru/article/view/1672
5. Dem'yankov V.Z. Pragmaticheskie osnovy interpretacii vyskazyvaniya. *Izvestiya AN SSSR.* Seriya literatury i yazyka. 1981; T. 40, № 4: 368-377. Available at: http://www.infolex.ru/IZV4_81.html#_edn1
6. Dobrosklonskaya T.G. Modelirovanie informacionnyh processov v sovremennom mediaprostranstve. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10. Zhurnalistika. 2015; № 4: 6. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24169101_58746011.pdf
7. Braun V., Clarke V. Thematic analysis. APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. 2012; Vol. 2: 57-71. American Psychological Association. Available at: https://doi.org/10.1037/13620-004
8. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya (Semantika vremeni i vida v russkom yazyke. Semantika narrativa).* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
9. Shiryaeva O.V. Pragmasemantika mediadiskursa: teoreticheskij aspekt. *Semantika i pragmatika yazykovyh edinic v sinhronii i diahronii: norma i variant*: sbornik nauchnyh statej VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2017: 334. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30536325_80747506.pdf
10. Guslyakova A., Guslyakova N., Valeeva N., Vashunina I. English-language media discourse in the era of digitalisation: Special mission and functional potential. *Studies in English Language and Education*. 2023; № 10 (1): 424-446. References: https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/25307
11. Shiryaeva O.V. Cemanticheskie i pragmaticheskie aspekty informacionno-analiticheskogo mediadiskursa. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Obschestvennye nauki.* 2012; № 4: 97.
12. Bhasin S. 'India does not want to rule the world...': Rajnath Singh explains why. *Hindustan Times*. 2022. Available at: https://www.hindustantimes.com/india-news/india-does-not-want-to-rule-the-world-rajnath-singh-explains-why-watch-101657525828292.html
13. Naughton J. Our young people need to study science and technology for a brighter future. *The Guardian.* 2014. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/feb/23/science-maths-engineering-technology-vital-subjects
14. Bam! NASA spacecraft crashes into asteroid in defense test. *CNBC.com.* 2022. Available at: https://www.cnbc.com/2022/09/26/nasa-spacecraft-closes-in-on-asteroid-for-head-on-collision-.html
15. Smallman M. We need a science fit for the challenges of our future. *The Guardian*. 2013. Available at: https://www.theguardian.com/science/political-science/2013/aug/02/science-policy
16. Cain A. How Australia's trust in science has changed in 2022. *Sydney Morning Herald*. 2022. Available at: https://www.smh.com.au/environment/climate-change/how-australia-s-trust-in-science-has-changed-in-2022-20220802-p5b6o5.html
17. WP Creative Group. The changing face of science. *The Washington Post.* 2021. Available at: https://www.washingtonpost.com/brand-studio/wp/2021/06/17/feature/the-changing-face-of-science/
18. Hamilton I.A. The story of Neuralink: Elon Musk's AI brain-chip company where he had twins with a top executive. *Business Insider*. 2022. Available at: https://www.businessinsider.com/neuralink-elon-musk-microchips-brains-ai-2021-2
19. Kakaes K. Elon Musk's biggest worry. *Politico*. 2022. Available at: https://www.politico.com/newsletters/digital-future-daily/2022/04/26/elon-musks-biggest-worry-00027915
20. What If. *@WhatIfScienceShow*. Available at: https://www.youtube.com/@WhatIfScienceShow
21. Philippe Starck on the infinity symbol. *The Economist*. 2016. Available at: https://www.economist.com/1843/2016/12/14/philippe-starck-on-the-infinity-symbol
22. Photography. Washington Post Staff. *The Washigton Post.* 2021. Available at: https://www.washingtonpost.com/photography/interactive/2021/photos-nikon-small-world/
23. McIntyre M. Science Is Back In Style In The Beauty Industry. *Beauty Independent*. 2020. Available at: https://www.beautyindependent.com/science-back-style-beauty-industry/
24. Jones J. Science is more beautiful than art. *The Guardian.* 2012. Available at: https://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2012/sep/19/science-more-beautiful-than-art

Статья поступила в редакцию 17.03.23

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-473-475

***Puiy A.S.**, Doctor of Sciences (Sociology), Professor, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*
***Mussaui-Ulianishcheva E.V.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*
***Emtseva O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (The First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru*

HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF CORPORATE MEDIA COMMUNICATIONS. The article examines the historical aspects of the development of corporate media communications, which at the beginning of the 20th century, with the growth and globalization of big business, transformed into an independent PR direction. The article attempts to generalize and structure the theoretical material on this problem. Based on the analysis of scientific sources, the characteristics of corporate communications are presented and their connection with media activities is shown. It is shown how the formation of corporate media communications took place, the peculiarities of MX implementation, as well as transformations in the modern communication space. It is concluded that, taking into account historical aspects, corporate media communications integrate a number of management functions, including various communication roles, activities and tools, and PR is the area of activity with the support of which they were formed and developed.

Key words: **business, corporations, corporate media, corporate media communications, PR**

***А.С. Пую**, д-р социол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: catalina37@yandex.ru*
***Е.В. Муссауи-Ульянищева**, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru*
***О.В. Емцева**, канд. филол. наук, ФГБОУ ВПО "Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)", г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru*

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНЫХ МЕДИАКОММУНИКАЦИЙ

В статье исследованы исторические аспекты развития корпоративных медиакоммуникаций, которые в начале XX века с ростом и глобализацией крупного бизнеса преобразовались в самостоятельное направление PR. В статье предпринята попытка обобщения и структурирования теоретического материала по данной проблеме. На основании анализа научных источников представлена характеристика корпоративных коммуникаций и показана их связь с медиадеятельностью. Продемонстрировано, как происходило становление корпоративных медиакоммуникаций, особенности внедрения, а также трансформации в современном коммуникационном пространстве. Сделан вывод, что с учетом исторических аспектов корпоративные медиакоммуникации интегрируют ряд функций менеджмента, в том числе разные коммуникационные роли, активности и инструменты, а PR являются тем направлением деятельности, при поддержке которого они формировались и развиваются.

Ключевые слова: **бизнес, корпорации, корпоративные медиа, корпоративные медиакоммуникации, PR**

Качество взаимодействия бизнеса с целевыми аудиториями и в целом с социумом в значительной степени зависит от правильно построенных коммуникаций и систем принятия решений. Каждая компания создает и управляет собственным информационным полем, в котором присутствуют как ее сотрудники, так и потребители, поставщики, инвесторы, представители местных сообществ – все, от кого она зависит. Такие группы еще называют заинтересованными сторонами, или стейкхолдерами. Влияние на их поведение и формирование гармоничных отношений с ними являются жизненно важными задачами бизнеса ввиду стремления устойчивого развития, предотвращения кризисов, достижения конкретных производственных и маркетинговых результатов. В то же время объективные потребности компаний в действенных нематериальных рычагах менеджмента и управления репутационным капиталом актуализируют научные поиски по этой тематике.

На протяжении всей многолетней истории своего существования бизнес должен был как-то общаться со стейкхолдерами. И хотя, как будет показано ниже, эта деятельность возникла спонтанно и долгое время управлялась интуитивно, на каком-то этапе она превратилась в самостоятельную профессиональную отрасль, на которую повлияли различные факторы, в частности социальные, экономические и исторические. Поэтому структурирование и осмысление опыта корпоративных коммуникаций может стать ключом к пониманию их принципов, проблем и возможностей в XXI в.

Целью исследования является выделение истории корпоративных медиакоммуникаций из общей хронологии PR, определение ключевых событий и фигур, причастных к их развитию, а также установление связи с современной теорией и практикой организации диалога между бизнесом и обществом.

Задачи исследования:

– проанализировать массив научной литературы, отражающий возникновение и генезис корпоративных медиакоммуникаций в мире;

– дать характеристику корпоративных коммуникаций и изучить их связь с медийной деятельностью;

– рассмотреть становление корпоративных медиакоммуникаций, особенности их внедрения, а также трансформации в современном медиапространстве.

Методологическую основу этого исследования составляют методы исторического анализа, систематизации и обобщения, с помощью которых проработаны основные научные источники по представленной теме. Системный подход был использован для выяснения взаимосвязей и взаимозависимостей различных элементов в составе системы. Сравнительно-исторический метод послужил пониманию исторических реалий, повлиявших на формирование концепта корпоративных медиакоммуникаций, а также для выяснения предпосылок, особенностей их становления и трансформаций в современном социокоммуникационном и бизнес-пространстве.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что предложенное научное видение эволюции корпоративных медиакоммуникаций будет способствовать углублению представления о сущности, разновидностях, функциях этого вида деятельности, развитие которого будет стимулировать процессы социализации бизнеса и повышения его внутренней эффективности.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы при получении практического опыта на основании примеров из истории становления корпоративных медиакоммуникаций.

Новизна исследования заключается в том, что оно основывается на источниках преимущественно из зарубежных научных баз данных, многие из которых впервые будут репрезентированы в российском научном пространстве.

США можно считать колыбелью исследований как корпоративных медиакоммуникаций, так и в целом PR. Теоретические исследования в этой области с самого начала были связаны с запросами крупного бизнеса. Считается, что первой исследовательской публикацией в области PR была статья «Что такое паблисити?», которая вышла в 1902 г. [1]. Ее автор Генри Адамс описал паблисити как практику открытого общения и предложил принять законы, которые заставляли бы корпорации раскрывать информацию о своем финансовом положении для зашиты инвесторов.

Можно согласиться с исследователями, что основа для практики современных корпоративных медиакоммуникаций была заложена в первые десятилетия XX в., когда они выкристаллизовались в отдельное направление благодаря двум факторам. Во-первых, бизнес стал самостоятельным актором в социуме и получил одну из главных ролей на сцене общественных коммуникаций. Во-вторых, публичное поведение и методы общения компаний давно нуждались в переосмыслении. По мнению ученых, до определенного времени PR-функции в большинстве компаний были тактическими и состояли преимущественно из общения с прессой. Когда другие заинтересованные стороны внутри и снаружи фирмы начали требовать от нее больше информации, практики начали смотреть на такие коммуникации значительно шире [2].

Считается, что официально термин «корпоративные коммуникации» не был признан до 1972 года, когда журнал Fortune впервые провел семинар на эту тему, и он привлек внимание широкой аудитории [3]. Последние десятилетия продемонстрировали заметный прогресс в исследованиях этой тематики благодаря многочисленным фундаментальным трудам, однако до сих пор нет четкого и полного видения этого феномена и его связей с другими элементами системы. Отдельной научной проблемой является недостаточно исследованная историческая канва становления корпоративных медиакоммуникаций в мире. Долгое время они рассматривались только в общем контексте PR и не были комплексными. Из последних работ можно отметить исследование Карлы Гувер, которая проанализировала утечки и развитие корпоративного PR в США [4]. Поэтому решение

этой проблемы будет способствовать дальнейшему углублению обоснования корпоративных медиакоммуникаций.

Научный мир рассматривает корпоративные медиакоммуникации как функцию менеджмента, направленную на управление действиями и решениями компании, но в то же время признает, что такая деятельность использует силу слова, эффекты убеждения и влияния на общественное мнение, присущие PR-практике. Имея это в виду, исследователи считают их подгруппой PR [5]. Мы также склоняемся к мнению, что корпоративные медиакоммуникации являются ответвлением PR, которое выделилось как по специфической сфере использования, так и по особенностям прикладных целей. Хотя, согласно Couldry N. [5], само слово «коммуникации» не отражает понятие менеджмента, корпоративные медиакоммуникации можно охарактеризовать как функцию управления, отвечающую за надзор и координацию работы, выполненной в такой специальной сфере деятельности, как связи с медиа.

Судя по первому слову этого определения, корпоративные медиакоммуникации происходят исключительно между корпорациями – крупными предпринимательскими объединениями. Но в нашем случае прилагательное «корпоративный» происходит от латинского corporatio (объединение, сообщество), а не от английского слова corporation как организационной формы предприятия, возникшей гораздо позже. Действительно, в США корпорации ассоциируются с крупными публичными коммерческими компаниями, поэтому, согласно Ihator A.S. [6], в этой стране корпоративные медиакоммуникации традиционно связывают именно с такими организациями. Но когда этот термин начал использоваться в Европе, ученые придали ему более широкое значение и начали использовать в отношении любых организаций, даже некоммерческих. Несмотря на это, мы убеждены, что ядром и смыслом корпоративных медиакоммуникаций, прежде всего, является бизнес-сфера, а прикладным полем их применения выступает деятельность бизнес-организаций.

На небольших домонополистических предприятиях владельцы бизнеса должны были налаживать коммуникации самостоятельно. Такой метод общения «без посредников», основанный на личном ежедневном контакте, давал свои результаты на протяжении веков. С развитием индустриализации и монополизации все начало меняться: расширялась география бизнеса, росло число производственных и торговых площадок, увеличивалось количество персонала, поэтому непосредственные контакты значительно усложнились. Особенно это проявилось в конце XIX в., когда начало появляться большое количество трестов и корпораций. Компании были вынуждены привлекать специалистов, которые помогали бы им общаться с общественностью. С другой стороны, в это время были сделаны фундаментальные изобретения, которые значительно расширили возможности коммуникаций: телеграф, телефон, радиосвязь на большие расстояния.

В конце XIX в. в США появилась специальность пресс-агента. Это были первые наемные коммуникаторы-индивидуалы, преимущественно из журналистов, которых компании привлекали к работе в области связей с общественностью. Название этой необычной в то время профессии отражало главное ее предназначение – взаимодействие с прессой. Но в обязанности таких специалистов входило написание текстов статей, брошюр, книг, публичных речей и тому подобное. Чтобы добиться интереса газетчиков, пресс-агенты использовали любые методы, в том числе и не всегда добродетельные, придумывая сенсации и манипулируя фактами.

В 1870 году издание The Atlanta Constitution опубликовало статью «Дюран, этот принц пресс-агентов» о человеке, который в течение 14 лет работал над продвижением лондонского цирка [7]. Главный герой рассказал, что помимо цирка, он организовал промо-тур по всей стране одному известному актеру. В целом в те времена на Бродвее существовали целые объединения пресс-агентов, которые устраивали промо для театральных представлений и зрелищ. Однако шоу-бизнес был не единственной сферой, где могли себя проявить коммуникаторы-индивидуалы. В то время крупнейшие железнодорожные компании прокладывали пути по всей Америке и активно популяризировали возможности ведения бизнеса на «Диком Западе», чтобы увеличить объемы перевозок. С помощью пресс-агентов они пересказывали журналистам о невероятных преимуществах передвижения поездами. В то же время сами газетчики не гнушались бесплатными поездками по железной дороге в обмен на скрытую рекламу. Таким образом корпорации приобрели первый опыт влияния на общественное мнение посредством медиа.

Впоследствии эпоха пресс-агентов ушла в небытие. По нашему мнению, это произошло из-за манипулятивной природы этой профессии. Первые корпоративные коммуникаторы были заинтересованы лишь в одномоментных результатах, и им было безразлично, что в будущем будут думать о них самих и о фирмах, на которые они работали. Пресс-агенты входили в доверие к журналистам, пытались действовать тайно, не афишируя свою связь с компаниями. Но их все равно разоблачали, общественность чувствовала себя обманутой, и впоследствии доверие к пресс-агентам иссякло окончательно.

В США в то время процветал «дикий бизнес», предприниматели пренебрегали общественными интересами, а деньги были главным мерилом публичных отношений. Отношения между крупным бизнесом и обществом обострялись. Общественное возмущение вызывала к тому же и завеса таинственности, которой окутывали себя корпорации. В начале XX в. компаниям впервые понадобилась защита от публичного гнева, когда нападки репортеров стали причиной громких страховых скандалов. Именно в это время набирает популярность жанр журналистского расследования, и появляются макракеры (muckraker) – репортеры, которые специализировались на сенсационных разоблачениях. По мнению Карлы Говер, такие изменения в обществе и особенно в журналистике привели к тому, что корпоративные связи с общественностью стали необходимостью. По ее данным, с 1903 по 1912 г. в популярных американских журналах появилось более 2000 статей, разоблачающих грязные сделки бизнеса [4].

В 1900-е гг. издание Mcclure's Magazine опубликовало серию скандальных статей под названием «История компании Стандарт-Ойл», в которых журналистка Ида Тарбелл обвинила Джона Рокфеллера-старшего в нечистоплотных методах конкурентной борьбы. Возмущения журналистов и общественности были услышаны американскими политиками, и те заставили крупный бизнес держаться в цивилизованных рамках и быть подотчетным обществу. Вершиной этих усилий стало судебное решение, которое в 1904 году положило конец монополии Standard Oil [4].

Под давлением законодательного урегулирования корпорации сами почувствовали потребность в изменениях и должны были перейти от политики игнорирования общественности к ее информированию. Поэтому начала развиваться новая прикладная деятельность – корпоративные PR, которые имели целью помочь бизнесу «подружиться» с социумом, стать честнее и прозрачнее. Исследователи также пришли к выводу, что для успешных связей с общественностью требуется нечто большее, чем просто нанять пресс-агента или рекламного агента; это требовало зрелого человека, который понимал бы бизнес и общественность [8].

В 1893 г. журнал The Independent опубликовал статью с заявлением руководителя Северо-Тихоокеанской железной дороги, в которой отмечалось, что обнародование корпоративных дел является защитой для самих компаний от недоразумений и нападений со стороны общественности из-за незнания фактического положения вещей, а также гарантией для самой общественности. В заявлении подчеркивалось, что железные дороги должны публиковать в годовых отчетах и газетах достоверные результаты бизнеса, а также распространять брошюры и другие материалы, чтобы люди могли справедливо оценить их [8].

Ассоциация американских железных дорог утверждает, что была первой компанией, которая начала использовать термин «связи с общественностью» в бизнесе с 1897 года. В том же году Бостонская городская железная дорога наняла Дж. Харви Уайта, чтобы создать внутреннюю «службу паблисити» [3].

В 1900 г. в Бостоне появилась первая фирма по связям с общественностью – Publicity Bureau, основанная группой бывших газетчиков во главе с Джорджем Михаилисом [3]. Одним из первых ее заказчиков стала телекоммуникационная корпорация AT&T. Сотрудничество Publicity Bureau с AT&T впервые выявило потребность корпораций в систематической оценке общественного мнения. Собирая и анализируя вырезки из национальной прессы, специалисты увидели, что 90% публикаций о компании имели отрицательную тональность. Лишь изменив манеру поведения и распространяя правдивые новости через медиа, ей удалось постепенно уменьшить количество негативных упоминаний до менее чем 60%. Впоследствии, работая с железнодорожными компаниями, фирма Publicity Bureau разработала систему мониторинга и взаимодействия с прессой, которая называлась «Барометр» [3].

Со временем бизнес потребовал не только плодотворно взаимодействовать с прессой, но и легально влиять на решения властей. Это то, что сейчас называется лоббирование, или government relations (GR). В 1902 году в Вашингтоне Уильям Вольф Смит основал первое агентство, которое помогало компаниям отстаивать бизнес-интересы на Капитолийском холме. В своей лоббистской деятельности Смит использовал связи и навыки, приобретенные в журналистике, а также привлекал к сотрудничеству бывших газетчиков и чиновников, знавших входы во властные коридоры [2].

Хотя Айви Ли уважительно называют «отцом PR», его главные успехи были связаны именно с корпоративными коммуникациями. В 1904 году вместе с другим бывшим журналистом Джорджем Паркером он основал фирму, предоставляющую услуги в области PR. В 1906 году Айви Ли был приглашен в качестве консультанта на Пенсильванскую железную дорогу, где из-за аварий с человеческими жертвами возник кризис. Ли прежде всего открыл журналистам доступ к информации и в противовес негативным сообщениям запустил широкую кампанию в прессе, используя, в том числе, и рекламные размещения. В этих публикациях не было ни оправданий, ни обещаний. Будто безотносительно к ситуации в газетах появлялись материалы о том, что железная дорога успешно провела испытания надежности рельсов, установила новое сигнальное оборудование и тому подобное [9].

В 1914 году забастовка шахтеров компании Colorado Fuel&Iron привела к человеческим жертвам. И снова Айви Ли был приглашен для ведения «разъяснительной кампании». Его заслуга заключалась в изменении подходов к антикризисным корпоративным коммуникациям, которые должны были происходить публично, с широким участием СМИ [9].

Стремясь иметь в распоряжении собственные коммуникационные каналы, многие компании еще в середине XIX в. начали издавать корпоративные газеты и журналы. В 1855 г. начала выходить «I.M. Singer & Co.'S Gazette» – одно из первых изданий для потребителей, с помощью которого компания инженера-механика Зингера продвигала на американском рынке свои швейные машины. Собственную корпоративную периодику имели американские железные дороги, стра-

ховые агентства, компании по производству автомобилей, сельскохозяйственной техники и тому подобное. К 1925 году в США более половины производственных предприятий издавали собственные журналы для персонала. В 1929 г. насчитывалось 575 корпоративных изданий, к концу 50-х их количество выросло почти до 10 тыс., а общая аудитория корпоративной периодики была оценена примерно в 100 млн человек [4].

Яркую строку в историю корпоративных медиакоммуникаций вписала американская телефонная компания AT&T, президент которой Теодор Вейл видел в услугах связи большую социальную миссию и стремился убедить граждан, что его корпорация работает в интересах общества. В 1927 году в AT&T появился первый в мире вице-президент по корпоративным коммуникациям. Им стал бывший редактор Артур Пейдж, который повлиял не только на общую политику корпорации, но и на принципы взаимодействия с общественностью. О масштабах информационной деятельности можно судить по тому, что запущенная им в 1927 г. кампания охватывала 446 периодических изданий общим тиражом 44 млн экземпляров и имела бюджет около $1 млн [6]. Корпорация использовала все возможные коммуникационные каналы: рекламу, кинофильмы, речи, журнал для сотрудников, брошюры, международные выставки, чтобы продвигать свои услуги и укреплять деловую репутацию. В 1938 году AT&T, которая фактически превратилась в холдинг с большим количеством филиалов, насчитывала около 400 PR-специалистов [6].

Бытует мнение, что в Европе и других странах корпоративный PR начал развиваться лишь после Второй мировой войны вследствие сближения с американским бизнесом. Однако в Великобритании уже в конце XIX в. фирмы Lever Brothers (сейчас подразделение компании Unilever) и Manchester Cooperative выпускали первые внутренние издания. В 1910 году компания инженера Гульельмо Маркони, который изобрел технологию радиосвязи на большие расстояния, выпустила первый пресс-релиз. Основанное им впоследствии «корпоративное издательство» Wireless Press Ltd публиковало книги и статьи по беспроводной телеграфии [10].

С 1920 года в Shell Oil Corporation была должность директора по паблисити и рекламе. Один из основателей PR в Великобритании Стефен Таллентс впервые в стране начал использовать в коммуникациях документальное кино. В 1930-е гг. он перешел на работу в британскую почтовую службу, где был основан внутренний отдел по производству фильмов. В 1924 году в Лондоне бывший журналист Бэзил Кларк открыл первое британское агентство по связям с общественностью Editorial Services [10].

В Германии первый департамент коммуникаций, вероятно, появился в 1870 году в металлургическом концерне Круппа. Известно, что с 1866 г. его владелец Альфред Крупп нанимал «литераторов», которые осуществляли мониторинг прессы, где были упоминания о компании. Они также создавали статьи, брошюры с целью популяризации продукции и корпорации в целом. Сам Альфред Крупп уже тогда широко исповедовал открытость в отношениях с общественностью. В одном обращении к работникам он подчеркнул, что пришло время организовать распространение в газетах регулярных и правдивых отчетов о деятельности предприятия [10]. В середине XIX в. другие немецкие промышленные концерны – Siemens, Henkel, AEG, Bahlsen – также активно развертывали корпоративные медиакоммуникации. В 1899 году компания Siemens наняла «менеджера по печати» и вскоре открыла отдел для работы с прессой. Первоначально это было похоже на «литературное бюро», которое собирало и обрабатывало информацию о продуктах компании, а также предоставляло услуги по подготовке технических текстов. Но в 1902 году было создано Центральное управление прессы, которое координировало медиакоммуникации в подразделениях Siemens по всей Германии.

Во Франции, так же, как и в Соединенных Штатах, катализатором развития корпоративных коммуникаций стала автомобильная промышленность. В 1889 году братья Мишлен основали компанию по производству автомобильных шин. Мода на новое средство передвижения быстро распространялась, поэтому предприниматели решили издавать небольшой путеводитель для водителей, чтобы поощрять путешествия и тем самым стимулировать продажи своей продукции. Так, в 1900 г. родился первый Guide Michelin, который впоследствии ввел стандарты оценивания ресторанов по так называемым «мишленовским звездам» [10].

Андре Ситроен активно использовал технологии «сарафанного радио» и другие нетрадиционные методы PR, с помощью которых прививал французам увлечение автомобилями. Одним из примеров был автомобиль Citroen, который передвигался по улицам Парижа без водителя. На самом деле водитель в машине был, но он был хорошо закамуфлирован. Таким образом организаторы добились желаемого wow-эффекта, который подхватила публика и пресса, а кампания по продвижению новой модели автомобиля оказалась весьма успешной. Андре Ситроен также участвовал в экстремальных экспедициях в Азию и Африку, чтобы продемонстрировать надежность своих машин. Известные люди, ученые и журналисты, участвовавшие в таких путешествиях, привлекали внимание общественности как к самому событию, так и к автомобилям. Для создания оригинального визуального контента изобретатель привлекал одаренных фотографов и дизайнеров.

Ретроспективный взгляд на историю развития корпоративных медиакоммуникаций позволил убедиться в глобальности, содержательности и практическом весе этого вида деятельности, который отвечает за создание благоприятных, взаимоприемлемых и продуктивных отношений между бизнесом и его стейкхолдерами и в целом широкой общественностью. Правильно сформированные медиакоммуникации должны подчиняться бизнес-целям: эффективному организационному управлению, формированию положительного имиджа компании и ее брендов, повышению лояльности целевых аудиторий, оптимизации производства, стимулированию продаж и т. п. Таким образом, используя коммуникационные рычаги, влияя на общественное мнение и поведение важных для него групп, компании повышают собственную конкурентоспособность и устойчивость в кризисных ситуациях.

История корпоративных медиакоммуникаций во многом совпадает с общей хронологией PR, но в то же время имеет собственную выразительную линию. На рубеже XX в. рост крупного бизнеса повлек за собой появление отдельного направления – корпоративных медиакоммуникаций, которое не только четко обозначило сферу этой деятельности, но и расширило прикладное значение PR. Корпоративные медиакоммуникации объединили в себе ряд прикладных функций менеджмента компаний, охватив разнообразные коммуникационные роли, активности и инструменты, а PR стали тем направлением деятельности, при поддержке которого они формировались и развиваются.

Как показало это исследование, выдающиеся события и фигуры в истории PR органично переплетены со становлением крупного бизнеса, который активизировал развитие коммуникационной отрасли. Инвестируя средства и человеческие ресурсы в эту область, компании тем самым расширяли и совершенствовали подходы и инструменты PR, откуда берут начало и основы медиа-рилейшенз, и практика корпоративных медиа.

Библиографический список / References

1. Laws S. Corporate Communication in the Twenty-First Century. *Other Graduate Scholarship*. 2014; № 1. Available at: https://digitalcommons.liberty.edu/busi_grad_schol/1
2. Gavrilos D. Corporate communications: convention, complexity, and critique. *Journal of Mass Media Ethics*. 2009; Vol. 24 (1): 81–84.
3. Yamauchi K. Corporate communication: a powerful tool for stating corporate missions. *Corporate Communications: An International Journal.* 2001; Vol. 6 (3): 131–136.
4. Gower K.K. US corporate public relations in the progressive era. *Journal of Communication Management.* 2008; Vol. 12: 305–318.
5. Couldry N. Media and Communications. *Report of the International Panel on Social Progress*. 2017: 523–562.
6. Ihator A.S. Corporate communication: reflections on twentieth century change. *Corporate Communications: An International Journal*. 2004; Vol. 9 (3): 243–253.
7. Hallahan K., Holtzhausen D., van Ruler B., Vercic D. Defining strategic communication. *International Journal of Strategic Communication.* 2007; Vol. 1 (1): 3–35.
8. Swart C. Building organization-public relationships: Towards an understanding of the challenges facing public relations. *Communicatio*. 2012; Vol. 38: 329–348.
9. Russell K.M., Bishop C.O. Understanding Ivy Lee's declaration of principles: U.S. newspaper and magazine coverage of publicity and press agentry, 1865–1904. *Public Relations Review.* 2009; Vol. 35: 91–101.
10. Elving W.J.L. Corporate Communication Positioned within Communication Studies - Corporate Communications, an International Journal: The Journal and its History, Scope and Future Developments. *Review of Communication*. 2012; Vol. 12: 66–77.

Статья поступила в редакцию 15.03.23

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-475-480

***Arishchenko S.I.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lilaysisstanislav@yahoo.com*

ABOUT IMPLEMENTATION OPPORTUNITIES OF SIMULATOR GENRE VIDEO GAMES TOOLKIT IN SCIENTIFIC AND TECHICAL TRANSLATION CLASSES. The article deals with a problem of increasing visibility of the lexical material taught in scientific and technical translation classes. Due to the widespread introduction of information technologies, including education sector, there is a need to research the most suitable software products and systems capable of improving the quality of teaching students in the classes related to the translation of specialized texts, such as technical or scientific. The main content of the research is an analysis of the functionality of various simulator games of civilian jobs, the main concept of which is the interaction between man and machine. Particular attention is also paid to military terminology, which is necessary for students in their future professional activities, even if it is not directly related to the translation of scientific or technical texts. In this case, some military simulator games are also analyzed as a source of military terminology. This point of view could be attractive both to specialists in

linguistics and pedagogy, since one of the components of students' academic performance is their motivation to learning. Among the introduction of game software into the educational process the motivation grows. The article provides an analysis of the views of other researchers whose work formed the basis of this study, and the object or subject of the study is similar to those presented in this paper. The conclusion substantiates the idea that the use of video game simulation functionality can be evaluated in a positive way, because the very idea of combining scientific and technical translation classes and science classes is possible to implement without significant curriculum modifications. Nevertheless, it should be taken into account that the use of simulator games in science and technology translation classes is considered exclusively as an addition to the already established teaching methods and curricula.

Key words: **scientific and technical translation, teaching translation, digitalization of education, video game localization, simulator games**

С.И. Арищенко, *аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lilaysisstanislav@yahoo.com*

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ВИДЕОИГР ЖАНРА СИМУЛЯТОР НА ЗАНЯТИЯХ ПО НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

В данной статье рассматривается проблема повышения наглядности преподаваемого лексического материала на занятиях по научно-техническому переводу. Благодаря повсеместному внедрению информационных технологий, в том числе и в образовательный процесс, возникает необходимость исследования наиболее подходящих информационных продуктов и систем, способных повысить качество обучения студентов дисциплинам, связанным с переводом специализированных текстов, таких как технические или научные. Основное содержание исследования составляет анализ функционала различных симуляторов гражданских профессий, основной концепцией которых является взаимодействие человека и машины. Особое внимание уделяется и военной терминологии, необходимой студентам в их будущей профессиональной деятельности, даже если она не будет непосредственно связанной с переводом научных или технических текстов. В связи с этим также проводится анализ и некоторых военных симуляторов, выступающих в качестве источника военной терминологии. Такой взгляд будет интересен как специалистам в области лингвистики, так и в области педагогики в виду того, что одной из составляющих успеваемости студентов является их мотивация к обучению, а внедрение в образовательный процесс игрового программного обеспечения позволяет положительно влиять на мотивацию. В статье приведен анализ взглядов других исследователей, чьи работы легли в основу данного исследования, а объект и предмет исследования схожи с представленными в данной работе. В заключение обосновывается мысль о том, что применение функционала видеоигр-симуляторов может оцениваться в позитивном ключе, т. к. сама идея совмещения занятия по научно-техническому переводу и обзорных занятий по естественно-научным дисциплинам возможна в плане реализации без существенных модификаций учебных планов. Тем не менее необходимо учитывать то, что использование видеоигр-симуляторов на занятиях по научно-техническому переводу рассматривается исключительно как дополнение к уже устоявшимся методикам и планам обучения.

Ключевые слова: **научно-технический перевод, преподавание перевода, цифровизация обучения, локализация видеоигр, симуляторы**

Научно-технический перевод, как и любые другие подвиды переводческой деятельности, подвергается цифровизации. Расширение функционала средств переводческой памяти и средств CAT, безусловно, положительно сказывается на этой отрасли переводческой деятельности. Однако, несмотря на повсеместное внедрение информационных технологий в переводческую деятельность, вопрос базисной подготовки технических переводчиков является одним из самых сложных и труднореализуемых. Как показывает практика исследований отечественных и зарубежных лингвистов, качество профессиональных навыков выпускников лингвистических специальностей по научно-техническому переводу остаётся весьма невысоким. В первую очередь низкий уровень профессиональных навыков выпускников связан с устареванием образовательных программ по данному виду переводческой деятельности. Технические и научные тексты представляют собой особый пласт информации, требующий специализированного подхода со стороны переводчика на стыке нескольких дисциплин. Отсутствие в программах подготовки специалистов по переводу естественно-научных дисциплин существенно влияет на качество финального продукта переводческой деятельности. Не первый год в отрасли научно-технического перевода наблюдается тенденция написания текстов на иностранных языках специалистами, которые не являются носителями этих иностранных языков. Особенно ярко это проявляется в текстах на английском языке, из-за чего последние становятся неприменимыми в той технической отрасли, для которой они создавались.

Данное исследование ставит своей целью изучение возможностей внедрения инструментария видеоигр-симуляторов на занятиях по научно-техническому переводу. Функционал таких игр рассматривается в качестве одного из средств повышения наглядности и качества усвоения специализированной лексики.

Актуальность статьи формируется в русле повсеместной цифровизации и повышения вовлечённости информационных технологий в быт людей, частью которого является высшее академическое образование.

Для достижения цели исследования была поставлена следующая задача – изучить функционал широкого спектра гражданских и военных симуляторов и выбрать из них наиболее подходящие для внедрения в образовательный процесс продукты, чей функционал максимально приближен к реальной жизни. Кроме того, использованные в этих симуляторах объекты и механики взаимодействия этих объектов с игроком либо имеют реальные прототипы (автомобили, самолёты, корабли и др.), либо обладают необходимым набором специализированной лексики, закрепленной в языковых нормах иностранных языков для описания тех или иных технологических и научных процессов. Особое внимание уделяется различным аббревиатурам и акронимам, используемым в повседневной работе технических и научных специалистов и представляющим трудности для переводчиков, не имевших ранее опыта трудовой деятельности в отрасли научно-технического перевода.

Основным материалом и предметом исследования становится иностранная лексика, используемая для описания, уточнения, предостережения, запретов и предоставления любой другой сопроводительной информации, необходимой для работы с определенными приборами и механизмами. Помимо описательной лексики изучается также и военная терминология, с которой может столкнуться любой переводчик, даже не работающий непосредственно с научно-технической или военной тематикой переводных текстов.

Научная новизна данного исследования выражается в двухчастной аналитической структуре рассмотрения возможностей применения видеоигр-симуляторов для обучения специализированному виду переводческой деятельности. В описанных ранее работах поднимались вопросы целесообразности применения видеоигр в целом на занятиях для дошкольного и младшего школьного возраста. Работ, связанных с применением видеоигр на занятиях по переводу, на данный момент не так много. Как правило, основной фокус в таких работах формируется вокруг сюжетных игр и возможностей привлечения их функционала для обучения переводу художественных текстов. Данное же исследование ориентируется на студентов старших курсов, постигающих основы будущей профессиональной деятельности. Кроме того, работ на русском языке, рассматривающих применение непосредственно симуляторов в обучении специальным видам перевода, еще меньше.

Статья состоит из двух частей – в первой изучаются возможности применения различного рода «гражданских симуляторов», с помощью которых студенты и слушатели курсов по научно-техническому переводу смогут «в полевых условиях» познакомиться с принципами функционирования узлов и агрегатов, например двигателей автомобиля, самолёта или корабля. Вторая часть статьи будет посвящена военной терминологии и возможностям применения функционала военных симуляторов во время занятий по научно-техническому переводу.

Прежде чем приступить к рассмотрению функционала видеоигр, симулирующих те или иные профессии, необходимо проанализировать уже имеющийся в базах данных научной информации материал, схожий по объекту и предмету исследования. Одной из таких работ становится статья коллектива авторов П.Д. Митчелла, Р.Д. Лопатина, Е.В. Трусова под названием «Обучение переводу в языковой паре русский-английский с помощью компьютерных игр». В статье описывается процесс перевода текстов различных функциональных стилей, а также даются некоторые рекомендации преподавателю, избравшему тексты компьютерных игр в качестве материала для практических занятий по общему переводу. Предметом исследования стала видеоигра от польской компании CD Projekt Red The Witcher 3: Wild Hunt, чья локализация на русский язык выполнялась российским подразделением этой же компании [1, с. 8]. В данной видеоигре, название которой на русский язык переводится как «Ведьмак 3: Дикая охота», представлены практически все существующие функциональные стили языка, благодаря чему текстовые материалы этого продукта могут послужить авторитетной материальной базой для подготовки учебного плана по дисциплинам, связанным с переводом. Однако «Ведьмак 3» – игра сюжетная, а ее жанр не симулятор, поэтому для занятий над именно научно-техническим переводом она не подходит, т. к. содержит в себе недостаточное количество специализированной и используемой в повседневной жизни технической лексики. Помимо непосред-

ственного анализа текстовых материалов видеоигры, при работе с которым число обработанных прецедентных текстов составило более 50, в статье приводятся примеры и процентное соотношение выполненных локализаторами переводческих трансформаций, что очень важно при ознакомлении студентов со стратегиями и механизмами перевода [1, с. 10–11]. Подобный вклад в совершенствование преподавательских методик, безусловно, заслуживает положительной оценки, т. к. будет полезен и студенту, и преподавателю как необходимый практический базис, требуемый для работы с текстовыми материалами любых видеоигр.

Еще одной работой, вызывающей интерес с точки зрения обучения языкам и использования компьютерных игр в этом процессе, становится статья Б.А. Шмелева под названием «Лингводидактический потенциал обучающих компьютерных игр». В статье описываются возможности цифровизации учебного процесса у различных возрастных групп обучающихся иностранным языкам. Одним из положений в пользу внедрения инструментария видеоигр на занятиях по иностранным языкам указывается повышение мотивации учащихся [2, с. 60]. Мотивация к обучению у различных категорий обучающихся, вне зависимости от уровня образования (среднее, среднее специальное высшее), остаётся камнем преткновения при составлении учебных планов с использованием классических методов преподавания. При этом компьютерные игры в статье рассматриваются не как замена уже устоявшимся методикам образования, а как дополнение к ним, что совпадает с целями, заложенными в данной работе [2, с. 63–64]. При внедрении инструментария симуляторов на занятиях по научно-техническому переводу цели полностью заменить существующий порядок и учебный план не ставится, т. к. подобный радикальный подход может существенно снизить качество учебной подготовки по данной дисциплине. Кроме непосредственного влияния видеоигр на учебный процесс изучения языков, Б.А. Шмелев рассматривает и виды видеоигр, подходящих для внедрения в обучение. Среди них можно отметить развивающие компьютерные программы, головоломки и игры на развитие логического мышления, внимания и памяти [2, с. 61]. Большинство из представленных для внедрения игр ориентированы в основном на самые ранние возрастные группы обучающихся. Однако такие игры могут быть полезны и студентам, изучающим иностранные языки и перевод. Польза от использования подобных приложений заключается в выработке навыков по запоминанию материала и развитию логики, необходимой при работе со сложной технической или научной иностранной лексикой. В статье Б.А. Шмелева уделяется внимание и играм, способным воссоздавать определенные ситуации, а также имитационно-моделирующим играм, к которым можно отнести и симуляторы. Автором отмечается не только перспективность таких игр в обучении, но и определенная сложность в их организации [2, с. 61].

О возможностях внедрения видеоигр в образовательный и даже в аттестационный процесс студентов размышляют Анисимов А.П. и Анисимов П.А в статье под названием «О возможности использования компьютерных игр на юридических факультетах российских вузов: тенденции и перспективы». Эта работа представляется наиболее близкой по объекту и предмету исследования к данной статье, т. к. представляет собой видение процесса внедрения функционала компьютерных игр в среде высшей школы. Авторы в своём исследовании приводят обоснование целесообразности применения компьютерных игр в образовании в целом, ссылаясь на нормативные акты законодательства РФ и национальный проект «Цифровая экономика». Хотя обозначенные выше позиции и не предусматривают непосредственного использования видеоигр в образовательном процессе, внедрение их функционала может рассматриваться как один из методов цифровизации системы высшего образования [3, с. 265]. Помимо исследований, связанных конкретно с введением в образовательный процесс функционала видеоигр, авторами предлагается даже разработка собственной компьютерной игры в жанре квест, являющимся наиболее подходящим для выполнения задач, поставленных перед студентами юридических факультетов [3, с. 266]. Игра, планируемая к разработке, обладает определенного рода сценарием, в котором заложена некоторая проблема юридического характера, а именно – нарушение норм экологического законодательства [3, с. 266]. Разработка видеоигры предполагается с использованием игрового движка Unreal Engine 4 и специализированного софта Blueprint, позволяющего работать с этим игровым движком. Для продвижения по игровому процессу и прохождения игры целиком студенту требуется ответить на ряд вопросов по экологическому праву, при этом возможно использование функционала подсказок. Финальной точкой игрового процесса предлагаемой видеоигры становится подача заявки в прокуратуру в рамках игры и сданный студентом зачёт/экзамен как итог образовательного процесса по данной дисциплине [3, с. 267]. Исследование, проведенное Анисимовым А.П. и Анисимовым П.А, представляет особый интерес и потому, что авторы выдвигают предложение о создании собственной видеоигры, сформированной под требования действующей системы образования. Подобный подход в настоящий момент становится еще более актуальным ввиду сложностей с получением официальных локализованных на русском языке копий видеоигр. Однако для изучения специализированной иноязычной лексики подойдут и нелокализованные продукты, т. к. основная цель внедрения таких продуктов – это знакомство с иноязычной лексикой.

Рассмотрев наиболее интересные и сходные по направлению и целям исследования научные труды, можно переходить к собственному исследованию рынка видеоигр-симуляторов, подходящих под цели и задачи, поставленные в рамках учебной дисциплины «Научно-технический перевод».

Изучение функционала симуляторов гражданских профессий для повышения наглядности и ускорения запоминания специализированной лексики

Технические тексты зачастую представляют собой крайне сложный для перевода и понимания набор синтаксических и лексических оборотов. Переводчику часто приходится выступать не только в качестве транслятора текста с одного языка на другой, но и в качестве корректора [4, с. 59]. При этом коррекция текстов должна осуществляться не только с лингвистической, но и с технической стороны, поэтому от переводчиков часто требуются дополнительные фоновые технические знания [5, с. 4].

Для освоения объёмов иностранных слов, имеющих технический или профессиональный базис, на занятиях по научно-техническому переводу даются списки вокабуляра, требующегося для успешного освоения многообразия тем, с которыми предстоит столкнуться переводчикам. Обычно студентам предлагается для ознакомления текст на научную или профессиональную тематику определенной знаковой длины. Такой текст может содержать значительное количество подлежащих изучению лексических единиц технического или профессионального вокабуляра. Как правило, слова и словосочетания выписываются после текста повторно с целью их запоминания студентами. Помимо непосредственно запоминания иноязычной технической лексики студентам предлагается также и самостоятельный поиск перевода для каждой новой лексической единицы. Однако трудность для студента состоит в том, что многие источники вариантов перевода технической лексики, к примеру, словарь Multitran или сервис ABBYY Lingvo, содержат ошибки, которые, естественно, пусть и неосознанно переносятся студентами в переводной текст [4, с. 61]. Одним из способов устранения подобных недочётов финального текста можно считать повышение наглядности при работе с иностранной технической лексикой. В качестве меры по повышению наглядности на занятиях по научно-техническому переводу можно рассмотреть инструментарий видеоигр-симуляторов.

Количество видеоигр в жанре симулятор растёт год от года, на данный момент можно найти симуляторы очень многих реальных специальностей и профессий, доступных на рынке труда. Особая популярность таких игр зафиксирована в середине 2020 года во время массового локдауна, связанного с пандемией новой коронавирусной инфекции. Однако далеко не все из них годятся для того, чтобы стать наглядным источником технической или научной лексики. Сугубо для этой цели подойдут те видеоигры, которые, говоря языком игроков, «сложно назвать играми». Иными словами, это не совсем игры, а программы, по которым можно готовить тех или иных специалистов, например, пилотов или машинистов поезда. При этом у этих видеоигр нет государственной сертификации в качестве ПО для тренажёров, а их использование в учебных центрах подготовки соответствующих специалистов исключено.

В данном исследовании основной задачей является поиск и отбор уже имеющихся на рынке видеоигр-симуляторов, чей функционал применимым при обучении иностранной лексики на занятиях по научно-техническому переводу. Для этой задачи производится анализ различных площадок распространения видеоигр как на физических носителях, так и через сервисы цифровой дистрибуции. Кроме того, выделяется несколько критериев, по которым производится отбор то или иного продукта. Критерии имеют следующий вид:

– **Известность и отзывы игрового сообщества** – данный критерий подразумевает под собой осведомлённость и отношение игроков по всему миру к продукту, исследуемому в качестве материала для внедрения в учебный процесс. Шкала оценок по этому критерию имеет следующую градацию: **высокая, средняя и низкая.**

– **Доступность** – критерий доступности служит для оценки сложности получения копии видеоигры с целью последующей ее установки на аудиторные компьютеры. Шкала оценок по этому критерию следующая: **удовлетворительная, неудовлетворительная, бесплатно.** Удовлетворительная доступность закрепляется за продуктами, которые находятся в свободной продаже, и их получение не составляет определенного труда. Неудовлетворительная доступность, напротив, закрепляется за теми видеоиграми, получение копий которых затруднено теми или иными причинами. Оценка «бесплатно» ставится в тех случаях, если копия видеоигры-симулятора распространяется по бесплатной модели.

– **Лингвистическая ценность (ЛЦ)** – безусловно, самый важный и значимый в этом списке критерий. Лингвистическая ценность показывает, насколько полезными для ознакомления оказываются текстовые материалы симулятора в вопросе применения их для обучения лексике на занятиях по научно-техническому переводу. Сюда же можно отнести и количество доступных иностранных языков видеоигры, что расширяет спектр языковых пар, в которых преподаватели могут оперировать. Шкала оценок ЛЦ имеет следующий вид: **высокая, средняя и низкая.** Далее в работе этот критерий будет указываться в виде аббревиатуры ЛЦ.

Итак, определившись с системой оценок избираемых продуктов, необходимо перейти непосредственно к обоснованию выбора некоторых симуляторов гражданских профессий, чей функционал может рассматриваться в качестве учебного. Однако также необходимо сделать оговорку о том, что концепция рассматриваемых продуктов строится в первую очередь на различных видах симуля-

торов взаимодействия человека и машины. При этом рассматриваются машины в стихиях земли, воздуха и воды. Иными словами, принимаются во внимание симуляторы взаимодействия человека с автомобилем (и его вариантами), самолётом (и другими летательными аппаратами) и кораблём (и другими плавсредствами). Такое разделение принято в угоду описанной выше классификации критериев, а также с точки зрения полноты лексического наполнения и простоты объяснения принципов функционирования определенной машины на иностранном языке.

Одним из продуктов, который может дать студентам значимую лексическую базу по специализированной технической лексике, связанной с авиацией, можно считать выпущенный в 2020 году продукт компании Microsoft – Microsoft Flight Simulator [6]. Выход очередной части этого уже зарекомендовавшего себя с наилучшей стороны и признанного игровым сообществом симулятора пилотирования различного рода летательных аппаратов гражданской и военной авиации – это всегда большое событие среди неравнодушных к самолётам игроков и уже опытных авиасиммеров. Не стала исключением и самая новая часть этой франшизы. Игроки отмечали высочайший уровень проработки кабин гражданских авиалайнеров, многообразие лётных сценариев и даже звуковое сопровождение от различных речевых интерфейсов (РИ), отличающихся у разных компаний производителей воздушных судов и варьирующихся от самолёта к самолёту даже в рамках одного модельного ряда. Каждый самолёт, представленный в MS Flight Simulator, имеет реальный прототип в жизни, а качество проработки интерьеров и знаков сопутствующей информации (заводских шильд, табличек, табло и др.) представляет собой богатейший источник специализированной лексики, так необходимой на занятиях по переводу. Если говорить о мотивации студентов, которой в рамках данного исследования уже не раз уделялось внимание, то сам факт отождествления себя с такой профессией, как пилот гражданской авиации, естественно, заинтересует определенные группы студентов. Однако мотивировать женскую часть студенческого коллектива при помощи погружения в кресло командира воздушного судна или второго пилота, безусловно, не так просто. Физические копии MS Flight Simulator все еще можно найти в открытой продаже, но имеются и ключи цифровых копий, поэтому серьёзных препятствий для получения копии программы на данный момент нет.

Итоговая оценка функционала MS Flight Simulator следующая:

- **известность:** высокая,
- **доступность:** удовлетворительная,
- **ЛЦ:** высокая.

«Спускаясь с небес на землю», проанализируем еще один симулятор, чей функционал и набор вокабуляра может быть отмечен на занятиях по научно-техническому переводу. Видеоигра под названием Farming Simulator 21 от издателя Focus Home Interactive погружает игрока в быт высокотехнологичного сельского хозяйства с использованием современных образцов сельскохозяйственных машин. Farming Simulator 21, как и предыдущая программа MS Flight Simulator, является продолжением франшизы, за которой следит большое количество игроков. Свою популярность игра набрала за счёт медитативного и расслабляющего игрового процесса, представляющего собой вид экономического симулятора, основной целью которого является получение максимальной прибыли от ведения сельского хозяйства. В игре представлены не только классические виды сельскохозяйственных активностей в виде возделывания земель и животноводства, но и нетривиальные активности – лесозаготовка, деревообработка и действия с имуществом, к примеру, продажа, лизинг и аренда сельхозтехники и угодий. Благодаря сочетанию непосредственного управления сельхозмашинами и ведения бизнеса в игре хранится значительный объём технической, профессиональной и экономической лексики. Кроме того, управляя различными сельхозмеханизмами, среди которых имеются и обычные автомобили для перемещения по локации, студенты могут узнать о принципах действия этих механизмов «на практике», пусть и виртуальной. Таким образом, Farming Simulator 21 сочетает в себе сразу несколько образовательных функций: знакомит обучающихся с различными видами сельхозтехники и ее устройством, содержит элементы экономических операций и обладает лексической базой, состоящей из технических и экономических терминов. Однако сложности с получением копии этой игры едва ли не перечёркивают все её достоинства для образовательного процесса. Физические копии практически невозможно найти в свободной продаже, а получить цифровые ключи крайне трудно без обращения к посредникам, что небезопасно ввиду участившихся случаев блокировки аккаунтов пользователей в сервисах цифровой дистрибуции после пополнения внутренних кошельков через посредников. Кроме того аккаунт в сервисе цифровой дистрибуции может быть украден злоумышленниками после предоставления регистрационных данных якобы для начисления купленной на стороне видеоигры.

Итоговая оценка Farming Simulator 21 складывается из описанных выше положений и выглядит следующим образом:

- **известность:** высокая,
- **доступность:** неудовлетворительная,
- **ЛЦ:** высокая.

Ситуация на рынке с симуляторами водной техники и кораблей обстоит не самым лучшим образом. Во-первых, подобного типа симуляторов представлено не так много в принципе, что уже можно расценивать как факт низкой осведомлённости и заинтересованности сообщества в продуктах подобного рода. Во-вторых, качество разработки таких симуляторов само по себе достаточно низкое, и связано это с малым бюджетом, заложенным на разработку. Малый размер бюджета напрямую связан с первым утверждением о низкой заинтересованности, т. к. разработчик знает заранее, что круг покупателей его продукта будет крайне узким, а продажи – невысокими. В связи с подобным положением рынка найти стоящий симулятор взаимодействия с морским или речным судном представляется трудной задачей. Однако и среди столь небольшого количества видеоигр удалось найти подходящую кандидатуру, к которой может возникнуть интерес с точки зрения ее использования в образовательных целях. Видеоигра носит название European Ship Simulator и разработана компанией Excalibur Studios. Интерес в процессе исследования функционала и возможностей этой видеоигры представляет следующий факт: полное отсутствие отзывов на авторитетном ресурсе оценки цифровой продукции – Metacritic [7]. Этот факт подтверждает ранее обозначенное утверждение о том, что сам сегмент симуляторов судоходства не пользуется спросом в принципе. Хотя отзывы на признанных сервисах оценки продукции цифровых развлечений и являются одним из маркеров для выставления критерия известности, полный отказ от рассмотрения неоцененного продукта не предусматривается, т. к. существует еще и внутренняя система оценивания продуктов в сервисах цифровой дистрибуции. Данная видеоигра распространяется через платформу Steam и имеет там 541 оценку от тех пользователей, которые эту игру купили и провели в ней некоторое количество часов [8]. Пользователи отмечают простой и однообразный игровой процесс, с минимумом доступных для взаимодействия механизмов. При этом простой функционал управления кораблём и наблюдения за его поведением во время прохода по фарватеру в игре присутствуют. Относительно лексического наполнения можно утверждать, что оно среднее. Под этим подразумевается отсутствие сложной иноязычной лексики, описывающей устройство судна, его узлов и агрегатов, но лексика, связанная с основами управления кораблём на фарватере и в порту, присутствует. Еще один важный аспект лексического наполнения данного продукта заключается в полном отсутствии русскоязычной локализации, что, с одной стороны, может быть оценено как серьёзной недостаток. С другой же стороны, подобная подача материала может побудить студентов использовать специализированные словари морской терминологии и, в свою очередь, улучшить навыки поиска информации в лексикографических источниках. Доступность видеоигры European Ship Simulator также представляет проблемы, т. к. физических копий этой видеоигры на российском рынке не представлено, а цифровой ключ доступен через посредников в сервисах цифровой дистрибуции.

Итоговая оценка функционала симулятора может быть представлена в следующем виде:

- **известность:** низкая,
- **доступность:** неудовлетворительная,
- **ЛЦ:** средняя.

Промежуточным выводом по итогам исследования видеоигр-симуляторов различных гражданских профессий может стать утверждение о том, что основной характеристикой отбора программного продукта, подходящего с точки зрения внедрения в учебный процесс, является даже не его лексическая ценность, а заинтересованность и осведомлённость о нем в сообществе. Иными словами, чем более популярна и ожидаема игроками игра, тем больший бюджет закладывается на ее разработку и тем большее внимание разработчик оказывает воссозданию определенных систем, их взаимодействию с игроком и описанию их функционирования средствами языка. Приведенный анализ симулятора судоходства подтверждает это утверждение, иллюстрируя, как малый бюджет сказывается на наполнении видеоигры системами и специализированной лексикой. В целом же все представленные к рассмотрению видеоигры позволяют на практике осуществлять изучение специализированной лексики студентами и в наглядном виде приобретать соответствующие знания об устройстве и принципах функционирования многих видов технических средств, таких как воздушное судно, автомобиль, корабль и др.

Военные симуляторы и их возможности при изучении иноязычной терминологии

При изучении специализированной технической лексики отдельно стоит вопрос об изучении военных терминов, которые, возможно, могут быть встречены выпускниками лингвистических специальностей в их профессиональной деятельности, даже если она не будет напрямую связана с научно-техническим переводом. Изучению военных терминов также могут помочь различные видеоигры симуляторного или околосимуляторного типа. Военная лексика в подобных играх также постигается студентами на практике и в максимально наглядной форме. Играя в игру, студент на время становится участником определенных операций, в которых от него требуется быстрая реакция и понимание того процесса, частью которого он является. Помимо реакции требуется еще и владение специализированными терминами и лексикой для успешного выполнения задач игрового процесса.

Многообразие доступных на рынке военных симуляторов и их популярность среди всех возрастных групп играющего населения открывает широкий спектр возможностей по изучению их функционала для внедрения в образовательных целях. Однако при работе с продуктами этого жанра необходимо соблюдать осторожность – в некоторых симуляторах элементы военного просторечия могут подменять собой общепринятую военную терминологию, вводя тем самым в заблуждение студентов, изучающих иностранные языки и перевод. Кроме того,

далеко не во всех военных симуляторах присутствует элемент официального лицензирования используемых моделей военной техники, стрелкового и прочего вооружения. От наличия лицензии на добавление в игру той или иной единицы вооружения зависит полнота ознакомления с иноязычной лексикой, характерной для этой конкретной единицы. Хотя важность существования реального прототипа с точки зрения лексического наполнения нельзя недооценивать, иноязычное описание принципов функционирования все еще может быть отражено в полной мере и на нелицензионных образцах. Проще говоря, принципы функционирования основного боевого танка или истребителя в условиях военных действий кардинально не поменяются, вне зависимости от того, несёт этот танк или истребитель официальные отличительные знаки некоторого оружейного концерна или нет. Таким образом, в случае отсутствия в симуляторе официальных лицензий от оружейных производителей сам симулятор не теряет интерес для исследования, т. к. иноязычная лексика, описывающая процессы функционирования образцов военной техники и вооружения, также должна быть изучена и усвоена студентами, вне зависимости от наличия официальных лицензий. Более того, такая лексика позволяет не только оперировать материалами учебной дисциплины «Научно-технический перевод», но и прогрессировать при переводе иностранных статей на военную или политическую тематику.

Рассмотрение подходящих образцов военных симуляторов планируется производить в рамках уже опробованной стратегии разделения по видам взаимодействия машин с игроком и окружающей средой – наземные машины, воздушные и морские. Благодаря популярности такого рода видеоигр существуют даже такие симуляторы, которые сочетают в себе все виды доступной техники, к примеру, танки и другая наземная техника, самолёты, вертолёты и БПЛА, а также образцы военных кораблей различного класса и назначения. Критерии для оценки качества функционала военного симулятора с точки зрения его вовлечения в образовательный процесс также остаются без изменений.

Одним из симуляторов, который может быть использован для ознакомления с устройством, принципами функционирования и взаимодействия на поле боя нескольких видов военной техники, является видеоигра War Thunder от разработчика Gaijin Entertainment. В ноябре 2022 года War Thunder отметила своё 10-летие, а онлайн этой видеоигры в пиковые вечерние часы может доходить до отметки в 170.000 уникальных пользователей. Возрастной рейтинг видеоигры 12+ по стандартам РФ, и в ней не представлены пехотные юниты и отдельные образцы личного стрелкового вооружения. Взаимодействие происходит только в плоскости «техника против техники». Одна из строк описания данного продукта гласит следующее: «В War Thunder вы можете опробовать тысячи реально существовавших моделей самолётов, ударных вертолётов, наземной техники и военных кораблей в самых разных боевых ситуациях, практически не представленных в других многопользовательских проектах» [9]. Данное положение, обозначенное в информации о видеоигре, содержит в себе ответ на вопрос об официальном лицензировании представленной в игре техники. На данный момент в War Thunder присутствует более 2 000 образцов различной военной техники, а ее модели воссозданы с учётом оригинальных прототипов, содержащих в себе все необходимые технические и сопровождающие надписи на иностранных языках. Вся эта иноязычная лексика представляет интерес как для исследования, так и для обучения студентов. Кроме того, продолжая рассуждение о колоссальном лингвистическом потенциале этого проекта, необходимо также отметить, что в игре доступны иностранные звуковые дорожки переговоров экипажей всех видов техники, начиная от танков и заканчивая линкорами. Однако здесь же стоит сразу оговориться: флот представлен не для всех игровых наций. В свою очередь, это означает, что на языках тех наций, для которых недоступна морская техника, услышать иностранную речь морских экипажей будет невозможно. Всего же количество доступных языков интерфейса и субтитров 18, из них доступных языков озвучивания 11 [10]. Помимо оригинальных иноязычных звуковых дорожек в игре представлен особый режим «Рентген», позволяющий отобразить внутреннее устройство любой военной техники в упрощенном виде, содержащий название узла или агрегата, а также короткое описание принципа его действия. Рентген доступен во всех локализациях и является неотъемлемой частью интерфейса War Thunder. Каждый узел или агрегат военной техники в рентгене отображается различным цветом для удобства поиска и получения необходимой информации о принципе его действия. Говоря о доступности видеоигры, нельзя не упомянуть тот факт, что игра предоставляется в цифровом виде на бесплатной основе и не требует больших вычислительных мощностей, запускаясь практически на любом ПК с Windows или Mac.

Итоговая оценка War Thunder следующая:

- **известность:** высокая,
- **доступность:** бесплатно,
- **ЛЦ:** высокая.

Рассмотрев пример богатого специализированным лексическим материалом симулятора взаимодействия техники с техникой, осуществим переход к другой концепции военного симулятора – полноценному тактическому симулятору военных действий и взаимодействию многих родов войск. К таким можно отнести серию продуктов под названием Armed Assault (сокращенно ArmA) от чешского разработчика Bohemia Interactive Studios (BIS). ArmA – это дальнейшая эволюция появившегося в начале XXI века тактического шутера Operation Flashpoint. Первая часть Operation Flashpoint разрабатывалась совместно коллективом разработчиков из Codemasters и BIS. Однако между студиями произошёл конфликт, и права на название Operation Flashpoint были закреплены за разработчиком Bohemia Interactive Studios (BIS) [11]. С этого момента BIS стала разрабатывать видеоигры серии ArmA самостоятельно и под другим названием, а Codemasters продолжили работу над франшизой Operation Flashpoint. Если в предыдущем симуляторе основные механики игрового процесса строились вокруг взаимодействия игрока с техникой, и покидание этой техники не предусматривалось, то в симуляторах серии ArmA игроку даётся полная свобода взаимодействия с любыми видами вооружения и военной техники, доступными на поле боя в тактической обстановке. Под управлением игрока находится отряд из нескольких бойцов, обычно это так называемая огневая группа (от англ. *fire team*), состоящая из 4 человек. Игрок волен отдавать любые приказы, в том числе и взаимодействия с техникой. Игровая условность ArmA заключается в том, что игрок обладает априорными навыками обращения с любой военной техникой – от кроссового мотоцикла до самолёта дальнего радиолокационного обнаружения. Свобода действий игрока и его отряда ограничивается лишь наличием того или иного вида техники в конкретный момент времени. Игрок может разместить членов своего отряда в технике и приступить к выполнению боевых задач, если техника получит повреждения от вражеского огня и будет выведена из строя, ее можно покинуть и продолжить выполнение тактических задач в пешем строю, что не представлялось возможным в War Thunder. Игры серии ArmA пользуются большим спросом у аудитории всех возрастов, однако их нельзя назвать продуктами массового спроса по причине их запредельной сложности и высокого порога вхождения. Однако их основной игровой процесс, а именно – режим кампании или отдельных операций, на занятиях по научно-техническому переводу не является необходимым к освоению в полной мере. В любой части ArmA есть особый режим арсенала, позволяющий ознакомиться с образцами доступных в игре вооружений и изучить краткую справку о них на иностранном языке. Кроме справки о вооружениях, интерес в лингвистическом плане представляют различные общепринятые аббревиатуры и сокращения. К примеру, современный бронебойный подкалиберный танковый снаряд с отделяющимся поддоном и оперением на английском языке обозначается аббревиатурой APFSDS (***A**rmor-**P**iercing **F**in-**S**tabilized **D**iscarding **S**abot*) [12]. Помимо аббревиатур, игра обладает информацией о различных принятых в мире специализированных кодировках передачи информации, например о фонетическом алфавите ИКАО. В первых частях серии ArmA присутствовала оригинальная лицензированная военная техника, однако в третьей части от заключения лицензий решили отказаться в угоду сменившейся концепции симулятора военных действий. Но даже в этих условиях третья часть ArmA осталась значимым и богатым источником специальной лексики. Переходя к критерию доступности, необходимо отметить, что физических копий различных частей ArmA на рынке уже не представлено ввиду почтенного возраста первых игр серии, вышедших еще в 2008 году. Тем не менее сервисы цифровой дистрибуции позволяют заполучить ключи всех частей, но необходимо учитывать, что потребуется помощь посредников.

Итоговая оценка игр серии ArmA следующая:

- **известность:** высокая,
- **доступность:** неудовлетворительная
- **ЛЦ:** высокая.

Промежуточным итогом обзора возможностей использования военных симуляторов в целях обучения специализированной терминологии становится следующее положение: многообразие и популярность среди различной аудитории игроков подобных продуктов побуждают разработчиков с особой тщательностью подходить к наполнению своих проектов системами и описывать эти системы специализированной лексикой. Заключение лицензий с реальными производителями оружейных систем и военной техники позволяет в точности воссоздать модели различных образцов вооружения. Внимание к взаимодействию игрока с системами, вплоть до записи иноязычных звуковых дорожек для экипажа, положительно сказывается на лексическом наполнении и стимулирует различные виды памяти – аудиальную и визуальную, отчего повышается эффективность запоминания различного материала.

Проведенное исследование симуляторов гражданских профессий показало, что основным критерием для отбора того или иного программного продукта в качестве источника специализированной лексики на занятиях по обучению научно-техническому переводу является его популярность среди игрового сообщества. Этот критерий, с одной стороны, является сугубо экономическим, т. к. соответствует закону спроса и предложения и позволяет разработчику не экономить на реализации и описании симулируемых систем. Однако даже малоизвестные симуляторы позволяют обогатить вокабуляр студентов-переводчиков. Помимо прочего, привлечение функционала симуляторов гражданских профессий позволяет повысить мотивацию студентов к занятиям научно-техническим переводом благодаря особой форме запоминания лексики в конкретных ситуациях взаимодействия человека и машины.

Тезис о популярности и спросе среди игроков частично подтвердился и во время анализа представленных на рынке военных симуляторов. Тем не менее в ходе исследования было выявлено, что видеоигра, распространяемая даже по модели Free to Play, то есть на бесплатной основе, может обладать колоссальным лексическим наполнением и служить практически неисчерпаемым источником специализированной лексики за счёт добавления новых образцов лицензионной

военной техники. К слову, отсутствие лицензий с крупными компаниями-производителями и поставщиками вооружений не вредит лексическому наполнению симуляторов, о чем свидетельствует анализ серии тактических симуляторов ArmA. Иноязычная военная терминология, сложная для восприятия обучающимися, может быть усвоена в более краткий срок за счёт повышения наглядности использования определенных лексических единиц в конкретных ситуациях и с использованием конкретных единиц вооружения из различных временных эпох. Кроме того, наблюдая за развитием и усложнением образцов вооружения с помощью симуляторов, студенты также могут пронаблюдать эволюцию лексических средств языка, необходимых для описания принципов функционирования узлов и агрегатов военной техники и другого вооружения.

Общим выводом по проведенному исследованию становится утверждение о том, что благодаря видеоиграм-симуляторам слушатели курсов по научно-техническому переводу смогут не только приобрести необходимый технический вокабуляр, но и наглядно увидеть, в каких ситуациях и в каких технических средствах данный вокабуляр используется. Иными словами, студенты получают не просто набор определенной лексики, а непосредственно овладевают набором определенных фреймов, связанных с лексическими единицами посредством визуальной и аудиальной памяти. Лексический потенциал рассмотренных в данном исследовании игровых продуктов жанра симулятор обладает значительной глубиной, а представленные в симуляторах профессии дают представление об основных принципах взаимодействия людей с определенными машинами. Приобретая знания о функционировании определенных механизмов, студенты-переводчики впоследствии сохраняют эти знания в долгосрочной памяти не только для непосредственного их применения в будущей профессиональной деятельности, но и для повышения общей эрудиции и компетенции в отрасли естественно-научного знания. Кроме того, следует всегда иметь в виду тезис о том, что внедрение симуляторов или любых других программных продуктов в образовательный процесс должно рассматриваться исключительно в виде дополнения, а не замены существующих устоявшихся образовательных методик.

Степень выполнения задачи, поставленной в начале данного исследования, может быть охарактеризована как высокая, т. к. был проанализирован значительный пласт доступных на рынке гражданских и военных симуляторов и их лексического наполнения. Однако весь потенциал подобных программных продуктов с точки зрения внедрения их в образовательный процесс в данном исследовании отражён не полностью, т. к. исследовался лишь лексический аспект. В связи с этим прослеживается определенная перспектива расширения данного исследования с целью дальнейшего изучения и раскрытия полноты лингвистического потенциала таких продуктов и возможностей использования этого потенциала в образовательных целях.

Применение материалов и результатов данного исследования на практике может подтвердить или опровергнуть выдвинутые тезисы о популярности определенных типов симуляторов и непосредственном влиянии этой популярности на лингвистический потенциал конкретного продукта. Помимо экономического тезиса о популярности, на практике может быть проанализирован и тезис о повышении мотивации студентов к занятиям специализированным видом переводческой деятельности.

Представленная в данной статье система оценивания потенциала применения игровых программных продуктов в образовательном процессе представляет определенный интерес в теоретическом ключе, а подобный подход к составлению рейтинга образовательного потенциала игрового программного обеспечения можно считать научно-новаторским. Подобная система оценивания будет полезна для будущих исследователей в качестве отправной точки для построения собственной классификации параметров оценивания программных продуктов либо в качестве основной системы присвоения рейтинга тому или иному программному продукту.

Библиографический список

1. Митчелл П.Д., Лопатин Р.Д., Трусов Е.В. Обучение переводу в языковой паре русский-английский с помощью компьютерных игр. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; Т. 26, № 193: 7–14.
2. Шмелев Б.А. Лингводидактический потенциал обучающих компьютерных игр. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; Т. 26, № 192: 58–69.
3. Анисимов А.П., Анисимов П.А. О возможности использования компьютерных игр на юридических факультетах российских вузов: Тенденции и перспективы. *Образование и право.* 2021; № 2: 264–269.
4. Троицкий Д.И., Степанова М.М. Принципы обучения студентов-лингвистов основам технического перевода. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2019; Т. 8, № 29: 57–67.
5. Гарбовский Н.К. Системологическая модель науки о переводе. Трансдисциплинарность и система научных знаний. *Вестник Московского университета.* Серия 22. Теория перевода. 2015; № 1: 3–20.
6. *Microsoft Flight Simulator for PC Reviews – Metacritic*. Available at: https://www.metacritic.com/game/pc/microsoft-flight-simulator
7. *European Ship Simulator for PC Reviews – Metacritic*. Available at: https://www.metacritic.com/game/pc/european-ship-simulator
8. *European Ship Simulator в Steam*. Available at: https://store.steampowered.com/app/299250/European_Ship_Simulator/
9. *War Thunder – бесплатная онлайн-игра про реалистичную военную технику. На PC, Xbox и PlayStation Об Игре*. Available at: https://warthunder.ru/ru/game/about/
10. *War Thunder в Steam*. Available at: https://store.steampowered.com/app/236390/War_Thunder/?l=russian
11. *Bohemia Interactive – Codemasters – BOHEMIA INTERACTIVE – GENERAL – Bohemia Interactive Forums*. Available at: https://forums.bohemia.net/forums/topic/115382-bohemia-interactive-codemasters/
12. *Armour-piercing fin-stabilized discarding sabot – Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Armour-piercing_fin-stabilized_discarding_sabot

References

1. Mitchell P.D., Lopatin R.D., Trusov E.V. Obuchenie perevodu v yazykovoj pare russkij-anglijskij s pomosch'yu komp'yuternyh igr. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; T. 26, № 193: 7-14.
2. Shmelev B.A. Lingvodidakticheskij potencial obuchayuschih komp'yuternyh igr. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; T. 26, № 192: 58-69.
3. Anisimov A.P., Anisimov P.A. O vozmozhnosti ispol'zovaniya komp'yuternyh igr na yuridicheskih fakul'tetah rossijskih vuzov: Tendencii i perspektivy. *Obrazovanie i pravo.* 2021; № 2: 264-269.
4. Troickij D.I., Stepanova M.M. Principy obucheniya studentov-lingvistov osnovam tehnicheskogo perevoda. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze.* 2019; T. 8, № 29: 57-67.
5. Garbovskij N.K. Sistemologicheskaya model' nauki o perevode. Transdisciplinarnost' i sistema nauchnyh znanij. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 22. Teoriya perevoda. 2015; № 1: 3-20.
6. *Microsoft Flight Simulator for PC Reviews – Metacritic*. Available at: https://www.metacritic.com/game/pc/microsoft-flight-simulator
7. *European Ship Simulator for PC Reviews – Metacritic*. Available at: https://www.metacritic.com/game/pc/european-ship-simulator
8. *European Ship Simulator v Steam*. Available at: https://store.steampowered.com/app/299250/European_Ship_Simulator/
9. *War Thunder – besplatnaya onlajn-igra pro realistichnuyu voennuyu tehniku. Na PC, Xbox i PlayStation Ob Igre*. Available at: https://warthunder.ru/ru/game/about/
10. *War Thunder v Steam*. Available at: https://store.steampowered.com/app/236390/War_Thunder/?l=russian
11. *Bohemia Interactive – Codemasters – BOHEMIA INTERACTIVE – GENERAL – Bohemia Interactive Forums*. Available at: https://forums.bohemia.net/forums/topic/115382-bohemia-interactive-codemasters/
12. *Armour-piercing fin-stabilized discarding sabot – Wikipedia*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Armour-piercing_fin-stabilized_discarding_sabot

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-480-483

Barasheva L.G., *senior teacher, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: lidia1913@mail.ru*

MILITARISTIC METAPHOR IN FRENCH MEDICAL DISCOURSE. The article studies metaphors of a conceptual sphere "war" regarding their belonging to a particular area of medical discourse. The paper analyzes prerequisites for the use of military metaphors in medical communication based on the materials of foreign researchers in the field of linguistics. The analysis makes it possible to note the common features of medical and military discourses, on the basis of which a comparison is made of the functioning of the military metaphor in scientific medical discourse, ordinary medical discourse, as well as in the medical discourse of the Internet space. The author assesses the communicative possibilities of the military metaphor in medical discourse. The author makes a conclusion about the role of military metaphor in medical discourse, the diversity of its communicative functions, and notes its possible impact on the psychological state of the patient.

Key words: **military metaphor, medical discourse, French**

***Л.Г. Барашева**, ст. преп., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: lidia1913@mail.ru*

МИЛИТАРИСТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА ВО ФРАНЦУЗСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена исследованию метафор концептуальной сферы «война» относительно их принадлежности к той или иной области медицинского дискурса. В работе проанализированы предпосылки употребления военных метафор в медицинской коммуникации на основе материалов зарубежных исследователей в области лингвистики. Проведенный анализ позволил отметить общие черты медицинского и военного дискурсов, на основе которых было выполнено сравнение функционирования военной метафоры в научном медицинском дискурсе, обыденном медицинском дискурсе, а также в медицинском дискурсе интернет-пространства. Автором были оценены коммуникативные возможности военной метафоры в медицинском дискурсе. В заключение исследования автором сделан вывод о роли военной метафоры в медицинском дискурсе, разнообразии ее коммуникативных функций, а также отмечено ее возможное влияние на психологическое состояние пациента.

Ключевые слова: **военная метафора, медицинский дискурс, французский язык**

Медицина играет ту роль в человеческой жизни, которую трудно переоценить. С древних времен врачи пользовались уважением, даже особым почетом среди представителей всех слоев общества. Перед болезнью равны все сословия, а врач использовал такие знания и умения, которые помогали пациенту достичь выздоровления.

Особенно это становится очевидным тогда, когда научные открытия интегрируются в практическую часть медицинской деятельности, что со временем отражается на качестве жизни населения. Влияние на общую продолжительность жизни, снижение младенческой смертности, несравнимо лучшая излечиваемость болезней и даже их исчезновение – все это укрепляет авторитет врача в глазах общества и ставит профессию медицинского работника на первые места по значимости в человеческом обществе.

Первостепенная цель медицинской деятельности – сражаться с болезнью и победить ее. Факторы, несущие человеческому организму вред, разрушение и смерть, воспринимаются как враги, живые, мыслящие существа. Вполне объяснимо, что отдельные области в медицине мыслятся в понятиях и терминах, принадлежащих концептуальной сфере «война».

Актуальность лингвистических исследований проблемы общей концептуальной метафоризации в научных текстах свидетельствует о целесообразности изучения метафор отдельно взятых концептуальных сфер. В нашем исследовании предпринята попытка проанализировать военную метафору в медицинском дискурсе.

Целью исследования стало определение области употребления и функций метафоры концептуальной сферы «война» в медицинском дискурсе.

Задачи исследования включают анализ семантико-лингвистической связи понятий «война» и «медицина», определение области медицины с регулярным употреблением военных метафор, исследование примеров метафор французского языка, принадлежащих каждой отдельно взятой области медицины.

Проведенный анализ примеров метафор концептуальной сферы «война» применительно к той или иной области медицины, а также исследование роли употребления названных метафор составляет научную новизну проведенного исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в возможности применения результатов исследования в курсах теории языка, практики французского языка, а также в психолингвистике.

Лексические и семантические контакты различных видов человеческой деятельности являются предметом постоянного интереса исследователей в области языка. Так, сравнительный анализ понятий «война» и «медицина» П. Годара [1] показал, что, несмотря на свою внутреннюю противоречивость – один вид деятельности несет в себе заботу о человеке, другой же законно допускает причинение ему вреда, – существует прочная связь между этими областями человеческой жизни.

Распространенность семейной преемственности этих профессий, возможность войти в нее исключительно через обучение у представителя соответствующей же профессии роднит военное искусство и искусство врача. Способ действия военного – от стратегических решений к тактическим действиям – схож с этапами работы врача: теоретический анализ патологической ситуации предваряет терапевтические вмешательства. Однако зачастую действовать как одним, так и другим приходится быстро и решительно, принимая решения наудачу, вслепую, в условиях дефицита времени. Поэтому мышление военного, как и врача, строго структурировано и методично. Приступая к работе, военный изучает местность, вражеские силы, союзнические ресурсы, что сопоставимо с действиями врача – обследование пациента, сбор необходимых анализов, изучение патологических симптомов и доступных терапевтических средств.

Безусловно, главной объединяющей чертой профессии врача и военного является постоянная близость смерти, человеческого страдания. Однако в первом случае врач находится в относительно безопасном пространстве, а роль солдат играют пациенты.

Основной целью труда как врача, так и военного является защита человеческой жизни посредством тех средств, которые предполагает профессия каждого из них. Врач, как и военный, допускает страдание пациента/солдата в ходе лечения/военных действий, а в случае военного – даже смерть, во имя высшей цели – защиты и спасения человека/населения страны от болезни/армии вражеского государства.

Проблема метафоризации в медицинском дискурсе разрабатывалась в работах А. Ролло, М.-А. Томояга, О.С. Зубковой, С.Л. Мишлановой [2–5]. Исследователи сходятся во мнении, что метафора обладает креативным потенциалом, ее использование в медицинском дискурсе облегчает понимание сложных медицинских понятий, явлений, ситуаций, способствует наилучшей коммуникации между пациентом и врачом.

Наше исследование предпринимает попытку выделить виды метафор на тему «война» согласно их принадлежности к той или иной области медицинских знаний/дискурса.

Анализ источников метафоры медицинского дискурса, представленных сайтами государственных лечебных учреждений Франции, материалом общения на форумах, посвященных медицинским ситуациям, официальным сайтом ВОЗ, учебной литературой по медицине [6–10] указывает на то, что военная метафора представлена в медицинском дискурсе преимущественно в иммунологии, вирусологии, онкологии, но также встречается и в области физиологии. Главным же образом ее употребление широко применяется в тех сферах медицины, где изучается процесс взаимодействия человеческого организма с патогенными клетками либо иными чужеродными микроорганизмами, разрушающими клетки человека.

Согласно концепции Мишлановой С.Л. [5], дискурс может быть наивным, практическим, профессиональным, научным. Военная метафора встречается во всех типах дискурсов.

Рассмотрим те области медицины, где наиболее широко распространено употребление военной метафоры.

Онкология. Лексика сферы онкологии активно использует термины и выражения, принадлежащие военному дискурсу. Схожесть патофизиологии онкологического процесса – появление в организме злокачественных опухолевых клеток, постепенное увеличение их количества, прогрессирующее ухудшение самочувствия пациента, распространение болезни от одного пораженного органа во все системы организма, в негативном сценарии развитии болезни – летальный исход – сравнима с развитием процесса военных действий: вторжение вражеской армии, увеличение ее численности, постепенное завоевание территорий, уничтожение союзнической армии, полный захват государства. В данном процессе врач играет роль союзника пациента, главнокомандующего военным процессом, стратегией и тактикой лечения, опухолевые клетки пациента сравниваются с армией противника, клетки пациента – население страны, подвергшейся вражеской агрессии, терапевтические процедуры, лекарства, оперативные вмешательства врача – союзнические силы, призванные ликвидировать вражескую армию и восстановить функционирование собственных клеток организма – здорового населения страны. Используя ассоциацию лечения пациента с военными действиями, врач пытается ободрить больного, внушить уверенность в скором выздоровлении, придать сил для борьбы с болезнью. В подобных способах коммуникации врача с пациентом выражается *психологическая* функция метафоры:

- *l'arsenal thérapeutique – терапевтический арсенал;*
- *la rémission est une victoire – ремиссия – это победа;*
- *combattre le cancer – бороться с раком;*
- *mener une bataille contre le cancer – вести битву против рака;*
- *on fait tout pour le vaincre – делаем все, чтобы его [рак] победить;*
- *on lui fait la guerre – воюем с ним [раком].*
- *Le patient est un bon petit soldat – пациент – стойкий солдатик.*

Инфекционные болезни. Представляют собой отдельный раздел медицины, изучающий природу и жизнедеятельность патогенных микроорганизмов (бактерий, вирусов, грибков, простейших, прионов) в организме человека, а также способы лечения заболевания, вызванного соответствующим микроорганизмом. Не только в научных работах (учебные материалы, исследования) на тему патофизиологии инфекции, включающей этапы проникновения патогенного микроорганизма в организм человека, реакции иммунных клеток на чужеродный микроорганизм, его последующее уничтожение, но и в разговорном жанре также распространено употребление понятий из военной сферы:

Таблица 1

Сравнение некоторых медицинских понятий с основными понятиями военного дела

Сферы медицины	*Военные термины*		
	Армия союзника	*Армия противника*	*Население/территория «своего» государства*
Онкология	Лекарственные средства, оперативные и иные методы лечения	Клетки злокачественной опухоли	Пораженный орган, клетки других систем организма
Иммунология	Клетки иммунной защиты	Патогенные клетки (вирусы, бактерии)	Организм человека
Пандемия COVID-19	Врачи, лекарственные препараты	Вирус COVID-19	Население планеты

– *Et puis, dans le news, il y a une extrapolation des auteurs allemands, qui affirment, à partir de l' examen du génome, que la bactérie, initialement limitée à 1 espèce, a mis 5000 ans a acquérir la fonction de... se transmettre par les puces... à une autre espèce... donc a fait toute seule le 'gain de fonction' nécessaire pour zigouiller plein d' humains… – А потом, в новостях, есть экстраполяция от немецких авторов, которые утверждают, исходя из изучения генома, что бактерии, изначально ограниченной 1 видом, понадобилось 5000 лет, чтобы приобрести функцию... передаваться через блох... к другому виду... так одно только «приобретение функции» было необходимо, чтобы убивать множество людей...*

Пандемия COVID-19 дала существенный толчок активной метафоризации на соответствующую тему в сфере глобальной интернет-коммуникации. Вирус COVID-19 для мирового сообщества становится общим врагом, с которым общими усилиями ведет сражение все население планеты. Здесь врачи, медицинские работники сравниваются с солдатами на передовой, вакцины, вынужденное закрытие межгосударственных границ, локдаун, прочие мероприятия, направленные на снижение заражаемости населения – стратегические и тактические методы борьбы с врагом. Причем необходимо отметить, что в период первых и наиболее резких вспышек COVID-19 в 2020 году в Китае, государствах Европы, в Российской Федерации, США и других государствах, особенно пострадавших от пандемии, в мировом сообществе наблюдалось сплочение против вируса, выступающего в роли агрессора, а также многократно возрос рейтинг профессии врача – защитника и борца за жизнь и здоровье каждого человека, что отразилось в приобретении военной метафорой *социально-психологической* функции:

– *La lutte contre la COVID-19 – борьба с COVID-19*

– *La stratégie mondiale de riposte à la pandémie de COVID−19 – мировая стратегия ответа на пандемию COVID-19.*

– *Nous sommes tous engagés dans le même combat, et ce n'est qu'ensemble que nous vaincrons. – Все мы вовлечены в одно сражение, и только вместе мы победим.*

Из вышесказанного следует, что патофизиология данных заболеваний, терапевтические средства, участие врача/организаций здравоохранения составляют комплекс процессов и мероприятий, сравнимых с развертыванием процесса полномасштабных военных действий: присутствует «армия врага», «армия своего государства», «население своего государства», обозначаются «военные союзники», «территория военных действий».

Иммунология. Иммунные процессы также принято вербализировать в медицинском дискурсе, используя понятия и термины военного дела. Так, внедрение чужеродного агента (вируса, бактерии) в организм человека ассоциируется с вторжением армии врага, причем специальные клетки крови человека – лимфоциты, нейтрофилы, эозинофилы – выполняют в организме защитную функцию и ассоциируются со «своей» армией. Клеточный процесс фагоцитоза (разрушение клетками иммунитета человека чужеродных патогенов) сравнивается с контратакой, выздоровление человека – это победа над врагом. Лекарственные препараты, медицинская помощь аналогично ассоциируются с дополнительными силами военных партнеров в борьбе с вражеской армией. В научном дискурсе, адресованном специалистам либо студентам медицинских вузов (учебники, научные статьи), военная метафора упрощает понимание клеточных иммунных процессов по ассоциации с военными действиями, что свидетельствует о ее *образовательной* функции:

– J'ai déjà eu de petites et moyennes boules aux jambes, attaquées par mon système immunitaire. – У меня уже были маленькие и средние шишки на ногах, атакованные моей иммунной системой;

– La mémoire permet d'optimiser la capacité du système immunitaire à combattre les infections persistantes et récurrentes. – Память помогает оптимизировать способность иммунной системы бороться с постоянными и повторяющимися инфекциями.

– Les cellules tueuses naturelles – натуральные клетки-киллеры.

Сравнение медицинских понятий с военными в названных областях медицины затрагивает каждый из элементов структуры процесса заболевания или взаимодействия организма с патогеном (см. табл. 1).

Следует отметить, что военная метафора встречается и в форме отдельных элементов военного процесса, не формирующих полную картину военных действий. Так, отдельные термины из области ***нормальной физиологии*** имеют концептуальную составляющую из сферы военного дела, так как объяснение определенного физиологического процесса либо называние элемента физиологической системы видится наиболее оптимальным через сопоставление с понятием из военной сферы:

– *Cellules-cibles – клетки-мишени* – особый вид клеток, которые содержат специфические рецепторы. Наличие этих рецепторов позволяет веществам выборочно связываться и взаимодействовать с соответствующими клетками. Именно такой селективный способ взаимодействия вещества и рецептора сопоставляется с работой военного с мишенью как с объектом отработки качества попадания снаряда в цель.

В ***общественно-практической сфере медицины*** присутствуют такие виды употребления военной метафоры:

– *Infirmière de première ligne – фронтовая медсестра.* Младший медицинский персонал осуществляет непосредственный уход за пациентами. Как правило, с его представителями пациент контактирует в начале своего прибытия в лечебное учреждение. Понятие заимствовано из медицинского дискурса военного времени, но в повседневном медицинском дискурсе свободно употребляется и в мирное время.

Разговорная лексика. В медицинском онлайн-дискурсе на платформах, посвященных обсуждению лечебного учреждения, врача либо заболевания:

– *C'est un vrai parcours du combattant! – Это настоящая полоса препятствий!* Сложности, с которыми столкнулся пациент при записи к врачу, ассоциируются у него с полосой препятствий – специальным пространством со снарядами, служащими для физической подготовки военных.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что военная метафора в медицинском дискурсе выполняет разнообразные функции. Так, научный и профессиональный медицинский дискурс представлен учебными материалами, пособиями, научными трудами на определённую медицинскую тематику, выступлениями на научных конференциях. Участниками коммуникации являются врачи, младший медицинский персонал, студенты медицинских вузов, они образуют диаду профессионал/профессионал, профессионал/ученик. В составе метафор используется лексика, упрощающая понимание обучающимися различных процессов в организме человека по ассоциации с феноменами и понятиями из военного дела. Основная цель подобной метафоризации – образовательная, подготовка кадров медицинского персонала, выбор наиболее удобного и простого способа объяснения сложных процессов.

Наивный, или обыденный медицинский дискурс используется при общении врача с пациентом, родственниками пациента, в пропагандистских публицистических источниках. Участники общения – профессионал/непрофессионал. Помимо объяснительной цели, коммуникация выполняет здесь психологическую функцию: врач ободряет пациента, сравнивая его с борцом и настраивая на сражение с болезнью и победу. Однако стоит отметить, что, исходя из результатов современных исследований, психологи настаивают на исключении из медицинского дискурса военных метафор применительно в области онкологии. Отмечено, что военные метафоры в речи врача негативно влияют на пациента, делают его пугливым и суеверным.

Перспектива исследования видится в дальнейшей разработке направления концептуальной метафоры в медицинском дискурсе.

Библиографический список

1. Godart P. Militaires et médecins. *Inflexions*. 2009/2; № 11. Available at: Militaires et médecins|Cairn.info
2. Rollo A. Les métaphores conceptuelles dans la science médicale : outil cognitif et communicatif. *Les avatars de la métaphore*. 2015; № 23. Available at: http://www.farum.it/publifarum/ezine_pdf.php?id=312
3. Tomoiagă M.-A. La métaphore médicale de la vie quotidienne Vir: Francontraste: *L'affectivité et la subjectivité dans le langage: Actes du colloque Francontraste*. 2013: 227–237.
4. Зубкова О.С. Специфика функционирования медицинской метафоры и метафоры-термина в индивидуальном лексиконе. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2006; № 3: 84–89.

5. Мишланова С.Л. *Термин в медицинском дискурсе: образование, функционирование, развитие*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2003.
6. *Santé et medicine générale*. Available at: https://forums.futura-sciences.com/sante-medecine-generale
7. *PagesJaunes*. Available at: https://www.pagesjaunes.fr
8. *Stratégie COVID–19*. Available at: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/strategy-update-french.pdf?sfvrsn=b1cfe48a_2
9. *Stratégie COVID–19*. Available at: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/strategy-update-french.pdf?sfvrsn=b1cfe48a_2
10. Immunologie fondamentale et immunopathologie. *De l'ASSIM: Collège des Enseignants d'Immunologie*. 2018.

References

1. Godart P. Militaires et médecins. *Inflexions*. 2009/2; № 11. Available at: Militaires et médecins|Cairn.info
2. Rollo A. Les métaphores conceptuelles dans la science médicale : outil cognitif et communicatif. *Les avatars de la métaphore*. 2015; № 23. Available at: http://www.farum.it/publifarum/ezine_pdf.php?id=312
3. Tomoiagă M.-A. La métaphore médicale de la vie quotidienne Vir: Francontraste: *L'affectivité et la subjectivité dans le langage: Actes du colloque Francontraste*. 2013: 227-237.
4. Zubkova O.S. Specifika funkcionirovaniya medicinskoj metafory i metafory-termina v individual'nom leksikone. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2006; № 3: 84-89.
5. Mishlanova S.L. *Termin v medicinskom diskurse: obrazovanie, funkcionirovanie, razvitie.* Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2003.
6. *Santé et medicine générale*. Available at: https://forums.futura-sciences.com/sante-medecine-generale
7. *PagesJaunes*. Available at: https://www.pagesjaunes.fr
8. *Stratégie COVID-19*. Available at: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/strategy-update-french.pdf?sfvrsn=b1cfe48a_2
9. *Stratégie COVID-19*. Available at: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/strategy-update-french.pdf?sfvrsn=b1cfe48a_2
10. Immunologie fondamentale et immunopathologie. *De l'ASSIM: Collège des Enseignants d'Immunologie*. 2018.

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-483-485

***Ibragimova P.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: patimaibragimova@mail.ru*
***Israfilov I.R.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ramazanov13@bk.ru*

THE ROLE OF TELEGRAM CHANNELS IN THE COVERAGE OF THE SOCIO-POLITICAL LIFE OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN. The article is dedicated to a study of the role of Telegram channels in the coverage of the socio-political life of the Republic of Dagestan. The most popular channels in the republic by the level of citation are selected as the object of research. The author formulated the relevance and scientific novelty of the research, the task and objectives, practical significance. The value of the study lies in the fact that there have been no studies devoted to the analysis of the content of Dagestan Telegram channels up to this point. The article begins with a review of the works of Russian and foreign authors on social media. Features of the Telegram messenger are highlighted. The general characteristics of the channels "Ask Rasul", "Draft", "Molodezhka" are given. Exploring the contents of Telegram channels, a special place is given to socio-political topics. The procedure for adopting amendments to the Constitution of the Republic of Dagestan is analyzed in detail. The authors pay attention to this issue, as it causes serious discussions in Dagestan society. Analyzing the content of the channels, the researchers demonstrate that an important place in the content of the channels is occupied by issues of political struggle in the republic, interethnic relations, relations with the authorities of the region. The paper highlights the specifics of the presentation of information in Telegram channels, language features.

Key words: **Telegram channel, republic, socio-political life, content, topics, news**

***П.А. Ибрагимова**, канд. ист. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: patimaibragimova@mail.ru*
***И.Р. Исрафилов**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: ramazanov13@bk.ru*

РОЛЬ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛОВ В ОСВЕЩЕНИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

Статья посвящена исследованию роли телеграм-каналов в освещении общественно-политической жизни Республики Дагестан. В качестве объекта исследования выбраны наиболее популярные по уровню цитируемости каналы в республике. Автором сформулированы актуальность и научная новизна исследования, цель и задачи, практическая значимость. Ценность исследования заключается в том, что исследований, посвящённых анализу содержания дагестанских телеграм-каналов, до этого момента не было. Статья начинается с обзора трудов отечественных и зарубежных авторов, посвященных изучению социальных медиа. Выделены особенности мессенджера «Телеграм». Дана общая характеристика каналов «Спросите у Расула», «Черновик», «МолодЁжка». Исследуя содержания телеграм-каналов, авторы пришли к выводу, что особое место уделяется общественно-политической тематике. Подробно проанализирована процедура принятия поправок в Конституцию Республики Дагестан. Авторы уделили большое внимание этому вопросу, так как он вызвал серьезные дискуссии в дагестанском обществе. Проанализировав содержания каналов, авторам удалось продемонстрировать, что важное место в контенте каналов занимают вопросы политической борьбы в республике, межнациональных отношений, взаимоотношений с властными структурами региона. Анализируется специфика подачи информации в телеграм-каналах, особенности языка.

Ключевые слова: **телеграм-канал, республика, общественно-политическая жизнь, контент, тематика, новости**

Еще совсем недавно единственным источником информации были традиционные СМИ, такие как периодическая печать, радио и телевидение. Развитие Интернета, информационно-коммуникационных технологий привело к тому, что цифровые СМИ заняли важное место в системе информирования. Новые каналы коммуникации развиваются, приобретают различные формы, активно используются в повседневной жизни. Республика Дагестан не исключение. Актуальность научной статьи заключается в том, что в ней исследуется место и роль телеграм-каналов в освещении общественно-политической жизни Дагестана. Изучением феномена социальных медиа занимались отечественные и зарубежные авторы. К примеру, А.М. Каплан, М. Хенлейн дали универсальное определение термину «социальные медиа», согласно которому это группа интернет-приложений, которые позволяют создавать пользовательский контент и обмениваться им [1, с. 37]. Д.М. Скотт, эксперт в области маркетинга, разграничивает понятия «социальные медиа» и «социальные сети». По его мнению, понятие «социальные медиа» гораздо шире и вбирает в себя «социальные сети» [1, с. 37]. Среди российских учёных, занимающихся изучением виртуализации социального пространства, можно выделить Д.В. Иванова, В.Л. Силаева, С. Коноплицкого. Последний анализирует структуру и особенности функционирования сетевых сообществ в Интернете [2, с. 18]. Стоит отметить, что актуальных исследований, посвященных анализу содержания дагестанских телеграм-каналов, нет.

Новизна работы заключается в том, что впервые предпринята попытка проанализировать популярные в республике телеграм-каналы, а также выявить их роль в освещении общественно-политических событий в республике. Целью научной статьи является исследование контента телеграм-каналов Республики Дагестан. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: выделить особенности месенджера «Телеграм», изучить специфику подачи материалов на общественно-политическую тематику, ее стилистические особенности. Практическая значимость заключается в том, что данное исследование может быть полезно производителям контента «Телеграм», а также студентам отделения журналистики для подготовки к практическим занятиям по курсу «Интернет-журналистика».

Мессенджер «Телеграм» был создан Павлом Дуровым. За время его существования аудитория достигла более 1 млрд активных пользователей. Количество пользователей продолжает расти, в том числе и в России, особенно после признания социальной сети «Инстаграм» экстремистской на территории РФ. Особенностью телеграм-каналов является наличие облачных чатов, в которых можно хранить истории сообщений; секретных чатов, защищённых сквозным шифрованием; наличие ботов, которые осуществляют поиск информации в Интернете, выполняют различные задачи; возможность отправлять сообщения неопределенному кругу людей, высокая скорость передачи данных; стабильность

доставки сообщений; наличие строки поиска, с помощью которой легко найти необходимую информацию и т. д.

Самыми популярными телеграм-каналами в России являются «Прямой эфир» с более чем 4-миллионной аудиторией, «Топор Live», «СМИ Россия не Москва» и др. По данным аналитического сервиза tgstat.ru, ведущими телеграм-каналами Дагестана по уровню цитируемости являются «Спросите у Расула» – 527,8, «Что там у дагестанцев» – 392,1, «Черновик» – 309. В рейтинге телеграм-каналов ведущих государственных и независимых СМИ РД по уровню цитируемости лидируют «Черновик» – 348,1, «Аргументы и факты» в Дагестане – 255,5, «Молодежь Дагестана» – 208,74 [https://tgstat.ru/tag/dagestan-region]. Все перечисленные дагестанские каналы являются авторизованными, т. е. авторы телеграм-каналов известны.

Проследим, как на различных каналах осуществляется освещение общественно-политической жизни Республики Дагестан.

«Спросите у Расула» – телеграм-канал, созданный в феврале 2019 года. Мы можем говорить о том, что это самостоятельный канал коммуникации, который сотрудничает с негосударственными изданиями «Черновик», «Новое дело». На канале большое количество уникального регионального контента. В описании канала обозначено, что в приоритете вопросы, касающиеся политической и общественной жизни Дагестана и Северного Кавказа. Количество подписчиков – 54276. Канал настроен оппозиционно к власти.

Еще один популярный телеграм-канал в республике – «Черновик», который ведется дагестанским еженедельником с одноименным названием. Важное место занимают вопросы общественно-политической жизни республики, темы экономики, новости. На канале более 25 тысяч подписчиков. Канал использует cernovik_bot для связи с аудиторией «Черновика».

Объектом исследования выступит и самый популярный телеграм-канал среди государственных СМИ Республики Дагестан – «МолодЁжка».

Республика Дагестан всегда была богата на общественно-политические события. На общественно-политическую ситуацию влияли и влияют различные факторы: трудности в экономике, социальные противоречия, многонациональная специфика, клановость, коррупция и др.

Одним из важнейших общественно-политических событий в Республике Дагестан стала ситуация с внесением изменений в Конституцию РД. Камнем преткновения стал пункт 75 Конституции, согласно которому глава республики не будет нести ответственность за ее территориальную целостность. Сохранение территориальных границ в нынешнем состоянии важно для жителей республики, так как существуют спорные земельные территории с Чеченской республикой. Исключение из обязанностей главы политики сохранения территориальной целостности Дагестана была воспринята и народом, и общественниками республики крайне негативно. Телеграм-канал «Спросите у Расула» уделял достаточно внимания сложившейся ситуации, публиковал различные точки зрения. В сообщении Зияутдина Увайсова, опубликованном в мессенджере, акцентируется внимание на том, что власти не ведут диалог с жителями республики, общественниками, не пытаются объяснить, для чего нужна эта поправка, если, по словам ее сторонников, ничего не поменяется. В мессенджере представлены мнения юристов, в частности Арсена Магомедова, общественных деятелей и др. Автор телеграм-канала не только публикует мнение своих коллег, но высказывает и свою точку зрения. К примеру, ироничное «Первый пошел» на публикацию Гасана Османова «Я голосую за поправки в Конституцию Республики Дагестан, я за порядок в Дагестане и в стране» на своей страничке явно демонстрирует отношение автора канала к сообщаемому. Или еще один комментарий автора канала: «Как бы ни закончилась история с поправками в Конституцию, разрыв и непонимание друг друга, которые образовались между властью и народом, будут увеличиваться, и никогда уже нынешнее руководство не сможет вернуть те отношения с людьми». Подробно рассказано и о дне голосования – 27 октября 2022 года. Небольшие по объему сообщения публикуются с частотой от 2 до 4 минут. Автор цитирует ключевые, на его взгляд, выступления присутствующих на заседании Народного собрания. К примеру, мнение Артура Исрапилова: «…Считаю, что мы сделали все возможное», «Спекуляция, домыслы, ложь, бред, фантазии больных людей», – набор слов от Артура Исрапилова». Некоторые цитаты комментируются автором канала. К примеру, фраза о том, что «если нужно, то мы выйдем к людям и объясним», получила следующий отклик: «Три месяца было, в том числе у Артура Анваровича, чтобы объяснить людям, но никто не объяснил людям, и никто к ним не вышел…». Далее следуют цитаты Заура Аскендерова, Камиля Давдиева, Сайгидахмеда Ахмедова, Ильяса Мамаева и др., комментируемые автором канала; представлен итоговый результат, а также список тех депутатов, кто проголосовал против поправок, воздержались, не присутствовали. Далее следует несколько оценочных суждений. Таким образом, в режиме реального времени автор канала не только доносит информацию до широкой общественности, но и высказывает свою позицию, предлагает мнения экспертов и др. После принятия окончательного решения депутатами НС РД тема поправок в Конституцию РД затрагивается автором канала не раз. К примеру, на канале публикуется видеообращение общественного деятеля Шамиля Хадулаева, аналитические выкладки газет «Новое дело», «Черновик» и др. Говоря о стиле изложения материалов, нужно отметить идеологическую оценочность канала «Спросите у Расула». Она выражается чаще всего в открытой авторской позиции, использовании оценочных языковых средств (метафор, эпитетов, однородных членов предложения). Активно используется ирония и разговорная лексика.

Тема Поправок в Конституцию РД активно обсуждалась редакцией газеты «Черновик» в своем печатном издании (сейчас выход печатной версии газеты приостановлен) и в телеграм-канале. В отличие от канала «Спросите у Расула», «Черновик» выкладывает более объемные материалы, а также анонсы и ссылки на материалы, опубликованные в интернет-версии издания. 26 февраля на канале появляется сообщение, в котором напоминается о дне голосования и сложности вопроса, вызвавшего бурную дискуссию в обществе. Автор сообщения акцентирует внимание на следующих вопросах: «Для чего вносить изменения в Конституцию РД? Почему в таком форсированном режиме? Сколько депутатов придет на сессию и будет ли кворум для принятия соответствующего решения? Сколько депутатов проголосуют «за», «против» или просто не проголосуют?». Далее разъяснятся некоторые процедурные моменты. На канале звучат риторические вопросы, к примеру: «Ну, что думаете? Выдержат депутаты мощный психологический прессинг?». Реакция или ответ аудитории наглядно продемонстрированы с помощью стикеров. Напряженность ситуации подтверждается сообщением о том, что силовыми структурами приняты дополнительные меры безопасности, в частности площадь Махачкалы усилена нарядами полиции, по периметру установлены рамки металлодетекторов. Далее следует сообщение о количестве проголосовавших, следом – ссылка на электронный материал «Депутат народного собрания заявил, что правда за депутатами». Опубликовано и обращение главы республики С. Меликова с просьбой «сдержанно относиться к тем призывам, которые сегодня исходят от различных людей, которые пытаются добавить ложку дегтя в бочку меда…». Таким образом, телеграм-канал является синтезом новостей, размышлений о действиях правительства, прогнозов о будущих назначениях, кадровых перестановках и др.

В телеграм-канале «МолодЁжка» в сутки публикуется меньше сообщений по сравнению с «Черновиком» и «Спросите у Расула». Авторами большинства их них является сама редакция, а также часто дублируются сообщения из телеграм-каналов РИА «Дагестан», главы РД С. Меликова, канала «А че стало?», Правительства Дагестана. Тема поправок в Конституцию РД также получила отражение на канале. Сначала с помощью небольшого сообщения о том, что в Народном собрании идет очередная сессия, ключевым вопросом которой является внесение поправок в Конституцию Дагестана. Далее опубликована речь депутата НС Артура Исрапилова, который разъясняет суть поправок и убежден в правильности их принятия. Затем – выступления вице-спикеров Сайгидахмеда Ахмедова, Давдиева, депутата Ильяса Мамаева, короткое сообщение о результатах голосования и подытоживающее: «Кода спикер произнес, что закон принят, в зале прозвучали аплодисменты».

Исследуемые телеграм-каналы с регулярностью освещают актуальную политическую повестку дня, общественно-политические события, действия политических субъектов [3, с. 62]. Это выборы глав различных муниципалитетов, районов; новые кадровые решения в органах исполнительной власти; собрания, совещания, проводимые в рамках министерств; итоги работы ведомств; освещения деятельности НКО; встречи представителей властей с жителями городов; работа чиновников в различных сферах (водоснабжение, электричество, дороги, стихийные свалки, ЖКХ, общественный транспорт, проблемы с переселением из аварийного жилья и т. д.).

Важным событием в общественно-политической жизни республики стала прямая линия с главой республики С. Меликовым. В адрес главы региона поступило более 4,5 тысячи вопросов. За три часа эфира руководитель республики ответил на 35 вопросов, связанных с реализацией программы газификации в республике, проблемами в сфере ЖКХ, оказанием помощи инвалидам, с ситуацией с общественным транспортом и др. В телеграм-канале «Черновик» было опубликовано обращение к читателям, в котором редакция газеты призывала присылать свои вопросы в «Черновик» в бот обратной связи с пометкой «Вопрос Меликову» и гарантировала, что обращение будет опубликовано в телеграм-канале, а также направлено в АГИП РД для предоставления официального комментария. После прямого эфира в телеграм-канале был опубликован первый комментарий, в котором прозвучало мнение редакции: «Прямой эфир показал, что у региона есть руководитель. Руководитель региона знает то, что знают все остальные жители республики. Руководитель обещал, что все проблемы будут решаться. И это обнадеживает ...» и т. д. Помимо этого были опубликованы сообщения жителей республики: «Смотрю прямой эфир без света. Хорошо хоть в студии РГВК свет есть», «Вопросов главе Дагестана прислали 4,5 тысячи. А ответил он на 35… Ну… так себе результат» и др. Стоит отметить, что, несмотря на то, что информационной поток односторонний, т. е. от автора канала к читателям, «участники настолько интегрированы в контекст реального времени, что ощущают свое постоянное присутствие в чате» [4, с. 148]. Более всего это присутствие ощущается благодаря возможности публиковать мнение читателей.

Телеграм-канал редакции «Молодёжь Дагестана» освещал прямую линию главы республики. Как и в предыдущем телеграм-канале, журналисты редакции анонсировали прямой эфир, обозначили горячую линию, по которой жители республики могли звонить в студию. Посмотреть прямую линию можно было,

подключившись по ссылке. На канале выложено интервью Меликова с журналистами по итогам прямого эфира, в котором он подводит некоторые итоги. Комментарии под публикациями открыты. Подводя итоги, мы можем говорить о важной роли телеграм-каналов в освещении общественно-политической жизни Республики Дагестан, распространении политических знаний о политической системе, формировании активной гражданской позиции, формировании общественного мнения. Таким образом, телеграм-каналы, освещая происходящие события в режиме онлайн, представляют собой альтернативу традиционным СМИ.

Библиографический список

1. Дукин Р.А. К вопросу определения понятия «Социальные медиа». *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 4: 37–39.
2. Коноплицкий С. Интернет как предмет социологического анализа. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2005; № 3: 18.
3. Мокрая Е. Telegram-канал как платформа для политической коммуникации. *Русская политология*. 2018; № 4: 62–66.
4. Маевская М.И. Анонимные «каналы» мессенджера «Telegram»: особенности речевого поведения. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; Ч. 1, № 05 (59): 148–151.

References

1. Dukin R.A. K voprosu opredeleniya ponyatiya «Social'nye media». *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 4: 37-39.
2. Konoplickij S. Internet kak predmet sociologicheskogo analiza. *Sociologiya: teoriya, metody, marketing*. 2005; № 3: 18.
3. Mokraya E. Telegram-kanal kak platforma dlya politicheskoj kommunikacii. *Russkaya politologiya*. 2018; № 4: 62-66.
4. Maevskaya M.I. Anonimnye «kanaly» messendzhera «Telegram»: osobennosti rechevogo povedeniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; Ch. 1, № 05 (59): 148-151.

Статья поступила в редакцию 21.03.23

УДК 81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-485-487

***Novikov I.A.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: axmed1232@mail.ru*

INTERDISCURSIVITY: ARTISTIC ELEMENTS IN MODERN PUBLIC POLITICAL SPEECH. The paper focuses on the interaction and interpenetration of political and artistic discourses. This phenomenon is manifested in the fast-growing inclusion of classical literature passages into the public speeches of contemporary Russian, French, and American political leaders. The main purpose of the use of artistic content is the politician's intention to keep the audience's attention and to evoke vivid and familiar images in its mind in order to gain its support and approval. The article devotes special attention to the analysis of convergent and divergent features of political and artistic discourses. Thus, in both discourses an important role is played by a close interaction between the addresser and the addressee. In addition, the addresser should take into account the socio-cultural, socio-political and historical features of the society for whose representatives a text is produced. Political and artistic discourses have the clearest distinction in terms of function: the main purpose of political discourse is a successful struggle for power, while the main purpose of artistic discourse is to produce an aesthetic effect on a reader.

Key words: **interaction of political and artistic discourses, interdiscursivity, hybrid discourse, power struggle, functional and structural particularities of modern public political speech**

***И.А. Новиков,** аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, E-mail: axmed1232@mail.ru*

ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТЬ: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Настоящая статья посвящена рассмотрению взаимодействия и взаимопроникновения политического и художественного дискурсов. Данный феномен проявляется в стремительно возрастающем включении фрагментов из классической художественной литературы в тексты публичных выступлений современных политических лидеров России, Франции и США. Основная цель использования художественного материала заключается в стремлении политика удержать внимание аудитории и вызвать в ее сознании яркие и хорошо знакомые ей образы для того, чтобы получить ее поддержку и одобрение. В статье особое внимание уделено анализу конвергентных и дивергентных черт политического и художественного дискурсов. Так, в обоих дискурсах важную роль играет тесное взаимодействие адресанта и адресата, а также учет адресантом социокультурных, общественно-политических и исторических особенностей того социума, для представителей которого создается текст. Различия политического и художественного дискурсов наиболее четко прослеживаются на функциональном уровне: в политическом дискурсе главной задачей является успешная борьба за власть, а основная функция художественного дискурса – оказать определенное эстетическое воздействие на читателя.

Ключевые слова: **взаимодействие политического и художественного дискурсов, интердискурсивность, гибридный дискурс, борьба за власть, функционально-структурные особенности современной публичной политической речи**

Актуальность исследования объясняется необходимостью исследования таких понятий, как «интердискурс» и «гибридный дискурс», получающих все большее распространение в современной лингвистике, и определения точек пересечения политического и художественного дискурсов в современных публичных политических речах.

Цель настоящей статьи – проанализировать функционирование элементов художественного дискурса в современных публичных политических речах на русском, английском и французском языках.

Сформулированная цель обусловливает решение нижеследующих исследовательских задач:

1. Дать определение терминам «интердискурс» и «гибридный дискурс».

2. Рассмотреть взаимодействие политического и художественного дискурсов и установить их сходства и различия.

3. На основе выступлений современных политических лидеров на русском, английском и французском языках проанализировать, каким образом элементы художественного дискурса функционируют в политическом дискурсе.

При решении поставленных задач были применены следующие общенаучные методы: синтез, анализ, индукция, дедукция, метод сплошной выборки и дискурсивный анализ.

Научная новизна заключается в анализе репрезентативного эмпирического материала на трех языках, наглядно отражающего функционирование элементов художественного дискурса в современной публичной политической речи.

Теоретическая значимость состоит в том, что представленные теоретические положения и рассмотренные примеры позволяют расширить актуальные направления современной лингвистической науки – лингвостилистику, риторику и теорию дискурса.

Практическая значимость проявляется в возможности использования материалов проведенного исследования при составлении методических материалов и подготовке вузовских лекционных и семинарских занятий по теории дискурса, политической лингвистике, интерпретации художественного текста и стилистике.

В настоящее время во многих исследованиях в области дискурсологии акцентируется внимание на дискурсивных границах, в результате прозрачности и подвижности которых нередко происходит взаимопроникновение и взаимовлияние различных дискурсов. Так, в последнее время отмечается все более активное взаимодействие политического и художественного дискурсов, поскольку, с одной стороны, политика пронизывает все сферы человеческой жизни, с другой стороны, жизнь человека в современном обществе сложно представить без художественной литературы, в частности без аллюзий на общеизвестные классические литературные произведения или цитирования высказываний культовых персонажей. Результаты пересечения данных дискурсов могут быть представлены, например, в виде художественного романа на политическую тему или литературных произведений современных авторов-прозаиков, в которых сюжетные перипетии облечены в политическую канву. Более того, во время публичных выступлений политические деятели самых разных рангов с завидной регулярно-

стью включают в свои речи реплики известных литературных героев или цитируют целые пассажи из художественных произведений.

В связи с распространением подобного явления в современной лингвистике образовались такие термины, как «интердискурс» и «гибридный дискурс». Исследуя взаимодействие дискурсов, Н.С. Олизько определяет интердискурсивность как «способность дискурса манифестировать свои базовые системообразующие признаки в нетипичной для данного типа дискурса ситуации (в ситуации, которая по внешним признакам относится к другому типу дискурса), способность дискурса расширять свои границы, «проникать» в другой дискурс» [1, с. 31]. Соответственно, интердискурсивность характерна для любого типа дискурса (не только для политического или художественного), однако в случае политического дискурса она позволяет выделить его всепроникающий характер.

И.В. Силантьев, в свою очередь, пишет, что «причины дискурсных смешений – в самой жизни, окружающей нас и дающей начало новой риторике социокультурных коммуникаций» [2, с. 128].

Определение точек соприкосновения политического и художественного дискурсов требует рассмотрения особенностей каждого из вышеназванных типов дискурса.

На сегодняшний день существует большое количество дефиниций политического дискурса, который может рассматриваться не только в рамках различных областей научного знания – лингвистики, философии, социологии, политологии и др., но и с позиции всевозможных лингвистических подходов, среди которых особое место занимают социолингвистический, когнитивный и лингвокультурологический.

В политической лингвистике хорошо известна широкая трактовка политического дискурса А.Н. Баранова и Е.Г. Казакевича: «Политический дискурс – это совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освещенных традицией и проверенных опытом» [3, с. 6].

А.П. Чудинов полагает, что политический дискурс, трактуемый как совокупность лингвистических и экстралингвистических составляющих, вбирает в себя «все присутствующие в сознании говорящего и слушающего (пишущего и читающего) компоненты, способные влиять на порождение и восприятие речи» [4, с. 18].

Среди формальных и содержательно-композиционных особенностей политического дискурса, которые его явным образом отличают, например, от научного или юридического, следует выделить диалогичность, которая представляет собой монолог с использованием различных коммуникативно-речевых приемов (обращение, вопрос, восклицание), многочисленные речевые клише и устоявшиеся формулировки, сопровождаемые при этом экспрессивными языковыми средствами и, нередко, авторскими окказионализмами, а также набор речевых стратегий и тактик, направленных на оказание речевого взаимодействия на аудиторию [5].

С учетом того, что фундаментом политического дискурса служит борьба за власть, Е.И. Шейгал усматривает в нем пять основных функций:

1. Функция интеграции и дифференциации в группах людей, участвующих в политическом процессе.
2. Функция агональности и гармонизации при взаимодействии между участниками данного процесса.
3. Акциональная функция, когда «говорить» означает «делать».
4. Функция интерпретации, иными словами, формирование политической «языковой реальности».
5. Контролирующая функция, то есть контроль за действиями избирателей и самих политических деятелей [6, с. 11].

Согласно классификации В.И. Карасика, в отличие от политического дискурса, который определяется как институциональный, художественный дискурс относится к бытийному типу, поскольку речевое взаимодействие в его рамках не осуществляется на уровне социальных институтов, поэтому автор текста волен представить читателю свой внутренний мир и свое мироощущение во всем многообразии [7, с. 346–347].

По мнению Е.В. Поветьевой, художественный дискурс можно охарактеризовать с точки зрения взаимодействия, с одной стороны, автора и читателя, с другой – одного конкретного художественного текста с другими художественными текстами, в которых содержатся самые разные исторические, эстетические и социокультурные сведения об окружающей действительности, и в результате подобного взаимодействия достигается определенная эмоциональная реакция со стороны читателя [8].

Н.Л. Галеева справедливо утверждает, что художественный текст побуждает читателя к рефлексии, которая приводит к формированию «некоторого пространства понимания», проявляющегося в наборе идей и представлений, способных оказать влияние на духовный мир человека и его мировосприятие [9, с. 90].

Итак, несмотря на то, что в художественном дискурсе могут проявляться некоторые черты других дискурсов, его основная прагматическая цель состоит в воздействии автора на духовный мир читателя через текст произведения.

Другое важное свойство художественного дискурса проявляется в концептуализации знаний, так как во многих текстах художественной литературы могут содержаться отголоски культуры, характеризующие общество на определенном этапе его развития [10].

Отметим также, что художественный дискурс далеко не всегда отражает действительность, а наоборот, скорее создает свою версию, свою модель мира – творит параллельные, «возможные миры» (в терминологии Ю.М. Лотмана [11]).

Основные различия между политическим и художественным дискурсами проявляются на функциональном уровне: основная функция политического дискурса – оказание эффективного манипулятивного речевого воздействия на реципиента в ходе борьбы за власть, тогда как центральная функция художественного дискурса – оказание эстетического воздействия на читателя и его внутренний мир. Кроме того, в текстах политического и художественного дискурсов прослеживаются отличия в используемых языковых средствах: в художественном тексте автор нередко создает окказионализмы, тогда как в политическом тексте гораздо чаще встречаются стереотипные словосочетания, политические штампы и клише [12].

Среди основных точек пересечения политического и художественного дискурсов следует назвать, во-первых, создание автором субъективной картины мира, которая во многом определяется его духовно-нравственными ценностями и убеждениями, во-вторых, оба дискурса характеризуются использованием нарратива в качестве инструмента для привлечения и удержания внимания адресата, а в-третьих, важным оказывается направленность к идентификации.

Сопоставляя функции политического и художественного дискурсов и исследуя их жанровое разнообразие, Е.И. Шейгал отмечает, что «художественный дискурс пересекается с политическим в таких литературных жанрах, как мемуары, документальная проза, ироническая поэзия, памфлет, в некоторых фольклорных жанрах (анекдот, частушки), в жанрах креолизованных текстов изобразительного и исполнительского искусства – плакат, карикатура, телепародия, кинофильм. Основной функцией собственно художественного дискурса является самовыражение, однако в тех областях художественного дискурса, которые соприкасаются с полем политики, в той или иной степени присутствует и социальный заказ» [6, с. 42].

Одним из наиболее распространенных жанров политического дискурса является публичная политическая речь, которой присущи следующие черты: монологичность с элементами диалогичности, адресность, ритуализированность с сильным проявлением индивидуальности оратора, доступность содержания самой широкой аудитории, а также логичность и последовательность изложения аргументов.

Наряду с хорошо изученными функционально-содержательными и структурными характеристиками публичной речи в выступлениях современных политиков самого разного ранга и принадлежащих к различным культурам прослеживаются элементы художественного дискурса, в частности цитаты и пассажи из классических литературных произведений известных романистов и поэтов, а также пословицы и поговорки.

В.В. Путин в своих выступлениях регулярно обращается как к художественным произведениям, так и к пословицам и поговоркам: в обращении к нации 24 февраля 2022 года он произнес: «Сила есть, ума не надо» [13].

Другим наглядным примером может служить пословица из выступления президента 21 февраля 2022: «Собака лает, а караван идёт» [14].

В то же время В.В. Путин, стремясь сделать более образными и запоминающимися высказываемые идеи, цитирует фрагменты художественных произведений отечественных и зарубежных писателей. Обращаясь к Федеральному собранию 21 апреля 2021, он цитирует «Книгу Джунглей» Редьярда Киплинга: «И конечно, вокруг них сразу же, как вокруг Шерхана, крутятся всякие мелкие Табаки, всё как у Киплинга, подвывают, для того чтобы задобрить своего суверена» [15].

Рассуждая на тему счастья, В.В. Путин приводит фразу из творчества Льва Толстого: «В жизни нет счастья, есть только зарницы его, дорожите ими» [16].

На заседании Международного дискуссионного клуба «Валдай» В.В. Путин процитировал Шигалева, одного из центральных персонажей романа «Бесы» Ф.М. Достоевского: «Выходя из безграничной свободы, я заключаю безграничным деспотизмом» [17]. Далее в ходе уже упомянутого заседания президент обратился к аудитории посредством короткой выдержки из знаменитой речи Александра Солженицына: «Для Запада характерно «длящееся ослепление превосходства» <…>» [17].

Кроме того, интересными примерами оказываются публичные выступления постпреда России при ООН В.А. Небензя, который высказал свои упреки в отношении коллективного запада, процитировав несколько строк из стихотворения «Признание» А.С. Пушкина: «Ах, обмануть меня не трудно, я сам обманываться рад» [18]. А в заключение публичной речи, произнесенной на заседании Совета Безопасности ООН, В.А. Небензя процитировал фрагмент из пьесы «Генрих VI» Уильяма Шекспира: «Всегда в душе преступной подозрения» [19].

Во время выступления на 75-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН президент Французской Республики Эммануэль Макрон приводит строки из пьесы «Шантеклер» французского драматурга Эдмона Ростана: «C'est dans la nuit qu'il est beau de croire à la lumière» [20].

Проведенный анализ публичных выступлений Эммануэля Макрона позволяет утверждать, что нередко президент Франции цитирует пассажи из произведений русских классиков. Так, например, выступая на ежегодном экономическом форуме в Санкт-Петербурге в 2018 году, французский лидер цитирует Александра Солженицына: «<…> ce qu'Alexandre Soljenitsyne appelait «le déclin du courage»» [21].

В рамках уже упомянутого ранее экономического форума в Санкт-Петербурге Эммануэль Макрон подкрепил свои размышления примером из романа «Война и Мир»: «[Bézoukhov] ressent cette paix de l'âme, ce contentement de soi-même, que jusque-là, il avait en vain appelé de tous ses voeux» [21].

Стремясь четко обозначить свою позицию, действующий президент США Джозеф Байден в ходе выступления 26 марта 2022 года искусно процитировал Серена Кьеркегора: «Faith sees best in the dark» [22]. И впоследствии, проводя параллель между прошлым и настоящим страны, американский лидер отсылает аудиторию к словам Авраама Линкольна: «Let us have faith that right makes might» [22].

В инаугурационной речи американского лидера также содержатся отсылки к прецедентным текстам: в первом случае Джозеф Байден ссылается на Библию: «…as the Bible says weeping may endure for a night but joy comes in the morning» [23]; а во втором случае источником цитирования выступило высказывание 16-го президента США Авраама Линкольна: «If my name ever goes down into history it will be for this act and my whole soul is in it» [23].

В заключение отметим, что вследствие прозрачности и подвижности дискурсивных границ в настоящее время довольно часто наблюдается взаимопроникновение различных дискурсов: например, фрагменты художественной литературы, пословицы и поговорки могут включаться в публичные выступления современных политических деятелей. При этом, как следует из проведенного анализа, художественные элементы в публичных речах, с одной стороны, позволяют привлечь внимание аудитории, выделить наиболее важные идеи и тем самым усилить оказываемое речевое воздействие на сознание адресата, с другой стороны, способствуют сближению с реципиентом, так как в большинстве случаев политические лидеры цитируют хорошо известные широкой общественности литературные произведения.

Библиографический список

1. Олизько Н.С. *Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Челябинск, 2009.
2. Силантьев И.В. *Газета и роман: Риторика дискурсных смешений*. Москва: Языки славянской культуры, 2006.
3. Баранов А.Н., Казакевич Е.Г. *Парламентские дебаты: традиции и новации. Советский политический язык (от ритуала к метафоре)*. Москва: Знание, 1991. 0
4. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*: учебное пособие. Москва: Флинта», Наука, 2006.
5. Кожемякин Е.А. Лингвистические стратегии институциональных дискурсов. *Современный дискурс-анализ*. 2011; Выпуск 3. Available at: http://www.discourseanalysis.org/ada3.pdf
6. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Диссертация … доктора филологических наук. Волгоград: ВолГУ, 2000.
7. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2004.
8. Поветьева Е.В. *Прецедентное имя как феномен интертекстуальности в англоязычном художественном дискурсе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Волгоград, 2014.
9. Галеева Н.Л. *Параметры художественного текста и перевод.* Тверь: Тверской государственный университет, 1999.
10. Гуо Х. Особенности дискурса художественного произведения. *Молодой ученый*. 2017; № 20 (154). Available at: https://moluch.ru/archive/154/43562/
11. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Москва, 1970.
12. Гуляева Т.В. *Политический и художественный дискурс: точки соприкосновения.* Пермь, 2009.
13. Путин В.В. *Обращение Президента Российской Федерации 24 февраля 2022 года*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/67843
14. Путин В.В. *Обращение Президента Российской Федерации 21 февраля 2022 года*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/67828
15. Путин В.В. *Послание Президента Федеральному Собранию 21 апреля 2021 года*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/65418
16. Путин В.В. *Пресс-конференция по итогам российско-американских переговоров 16 июня 2021 года*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/65870
17. Путин В.В. *Заседание Международного дискуссионного клуба «Валдай» 27 октября 2022 года*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/69695
18. *Небензя процитировал Пушкина на заседании Совбеза ООН*. Available at: https://ura.news/news/1052357427
19. «*Всегда в душе преступной подозренье»: Небензе стало неловко за Британию*. Available at: https://regnum.ru/news/polit/2406108.html
20. *Macron E. Déclaration du Président de la République française à la 75e session, 3e séance plénière*. Available at: https://digitallibrary.un.org/record/3905539?ln=ru
21. *Macron E. Discours d'Emmanuel Macron Saint-Pétersbourg 25 mai 2018*. Available at: https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/05/25/discours-du-president-de-la-republique-emmanuel-macron-lors-du-forum-economique-a-saint-petersbourg
22. Biden J. *Remarks by President Biden on the United Efforts of the Free World to Support the People of Ukraine*. Available at: https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2022/03/26/remarks-by-president-biden-on-the-united-efforts-of-the-free-world-to-support-the-people-of-ukraine/
23. Biden J. *Inaugural Address by President Joseph R. Biden, Jr*. Available at: https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/

References

1. Oliz'ko N.S. *Semiotiko-sinergeticheskaya interpretaciya osobennostej realizacii kategorij intertekstual'nosti i interdiskursivnosti v postmodernistskom hudozhestvennom diskurse.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2009.
2. Silant'ev I.V. *Gazeta i roman: Ritorika diskursnyh smeshenij*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2006.
3. Baranov A.N., Kazakevich E.G. *Parlamentskie debaty: tradicii i novacii. Sovetskij politicheskij yazyk (ot rituala k metafore)*. Moskva: Znanie, 1991. 0
4. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta», Nauka, 2006.
5. Kozhemyakin E.A. Lingvisticheskie strategii institucional'nyh diskursov. *Sovremennyj diskurs-analiz*. 2011; Vypusk 3. Available at: http://www.discourseanalysis.org/ada3.pdf
6. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Volgograd: VolGU, 2000.
7. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2004.
8. Povet'eva E.V. *Precedentnoe imya kak fenomen intertekstual'nosti v angloyazychnom hudozhestvennom diskurse*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2014.
9. Galeeva N.L. *Parametry hudozhestvennogo teksta i perevod.* Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 1999.
10. Guo H. Osobennosti diskursa hudozhestvennogo proizvedeniya. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 20 (154). Available at: https://moluch.ru/archive/154/43562/
11. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva, 1970.
12. Gulyaeva T.V. *Politicheskij i hudozhestvennyj diskurs: tochki soprikosnoveniya.* Perm', 2009.
13. Putin V.V. *Obraschenie Prezidenta Rossijskoj Federacii 24 fevralya 2022 goda*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/67843
14. Putin V.V. *Obraschenie Prezidenta Rossijskoj Federacii 21 fevralya 2022 goda*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/67828
15. Putin V.V. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu 21 aprelya 2021 goda*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/65418
16. Putin V.V. *Press-konferenciya po itogam rossijsko-amerikanskih peregovorov 16 iyunya 2021 goda*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/65870
17. Putin V.V. *Zasedanie Mezhdunarodnogo diskussionnogo kluba «Valdaj» 27 oktyabrya 2022 goda.* Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/69695
18. *Nebenzya procitiroval Pushkina na zasedanii Sovbeza OON*. Available at: https://ura.news/news/1052357427
19. «*Vsegda v dushe prestupnoj podozren'e»: Nebenze stalo nelovko za Britaniyu*. Available at: https://regnum.ru/news/polit/2406108.html
20. *Macron E. Déclaration du Président de la République française à la 75e session, 3e séance plénière*. Available at: https://digitallibrary.un.org/record/3905539?ln=ru
21. *Macron E. Discours d'Emmanuel Macron Saint-Pétersbourg 25 mai 2018*. Available at: https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/05/25/discours-du-president-de-la-republique-emmanuel-macron-lors-du-forum-economique-a-saint-petersbourg
22. Biden J. *Remarks by President Biden on the United Efforts of the Free World to Support the People of Ukraine*. Available at: https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2022/03/26/remarks-by-president-biden-on-the-united-efforts-of-the-free-world-to-support-the-people-of-ukraine/
23. Biden J. *Inaugural Address by President Joseph R. Biden, Jr*. Available at: https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/

Статья поступила в редакцию 17.03.23

УДК 81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-487-490

Novikov I.A., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: axmed1232@mail.ru*

DEVIANT USUS IN ARTISTIC DISCOURSE AS A REFLECTION OF SOCIO-CULTURAL METAMORPHOSIS OF MODERN SOCIETY. The paper studies sociocultural factors which have radically changed the language of modern literature. The transformation of the lexical composition of literary works in the late 20th and early 21st centuries is significantly influenced by the destruction of numerous speech taboos, the total democratization of literary language, the decrease in the

number of outstanding writers, the unassuming nature of a modern reader and his or her reluctance to perceive reading as a special kind of intellectual work, as well as the parallel changes in the language of other arts, such as movies and theater productions. Books of such authors as S. Alekseev, E. Limonov, E. Vodolazkin, M. Batyrev, V. Pelevin, T. Cohen, J.-C. Grangé, G. Bishop and J. Sincero have been analyzed to reveal different types of nonstandard lexical units and to identify dominant functions in artistic discourse.

Key words: **artistic discourse, deviant usus in artistic discourse, socio-cultural metamorphosis, slangisms, obscene words, nonstandard lexical units**

***И.А. Новиков**, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: axmed1232@mail.ru*

ДЕВИАНТНЫЙ УЗУС В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ МЕТАМОРФОЗ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Настоящая статья посвящена исследованию социокультурных факторов, в результате которых язык современной литературы изменился радикальным образом. Трансформация лексического состава художественных произведений конца XX – начала XXI вв. в значительней степени обусловлена разрушением многочисленных речевых табу, тотальной демократизацией литературного языка, снижением количества выдающихся мастеров слова, непритязательностью современного читателя и его слабым настроем на чтение как на особый вид интеллектуальной работы, а также параллельным изменением языка других видов искусства, например, кинофильмов и театральных постановок. На материале художественных произведений таких авторов, как С. Алексеев, Э. Лимонов, Е. Водолазкин, М. Батырев, В. Пелевин, T. Cohen, J.-C. Grangé, G. Bishop и J. Sincero, анализируются виды употребленных стилистически маркированных лексических единиц и определяются их доминирующие функции в художественном дискурсе.

Ключевые слова: **художественный дискурс, девиантный узус в художественном дискурсе, социокультурные метаморфозы, сленгизмы, обсценная лексика, сниженные лексические единицы**

Актуальность исследования объясняется необходимостью изучения лексической составляющей современных художественных произведений на русском, английском и французском языках, которая претерпела серьезные изменения в связи с различными социокультурными метаморфозами на рубеже XX–XXI вв.

Цель настоящей статьи – провести комплексный лексико-стилистический анализ современных литературных произведений на русском, английском и французском языках с целью определения основных функций стилистически маркированной лексики в текстах художественного дискурса.

Поставленная цель требует решения следующих исследовательских задач:

1. Изучить причины увеличения количества употреблений сниженных лексических единиц в современном художественном дискурсе.
2. Проанализировать примеры употребления стилистически маркированной лексики в текстах художественных произведений на русском, французском и английском языках.
3. Определить основные функции сниженной лексики в текстах современного художественного дискурса.

Решение определенных задач было реализовано посредством таких общенаучных методов, как синтез, анализ и метод сплошной выборки.

Научная новизна представлена репрезентативным эмпирическим материалом на трех языках, в том числе на французском и английском, который был получен в ходе проведения анализа лексической составляющей современных литературных произведений.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что рассмотренные примеры функционирования различных видов сниженных лексических единиц в художественном дискурсе и полученные выводы позволяют расширить такие направления современной лингвистической науки, как стилистика, лексикология и теория дискурса.

Практическая значимость состоит в том, что проанализированные примеры могут быть использованы в процессе составления методических материалов и при подготовке лекционных и семинарских занятий по стилистике, лексикологии, практическому курсу 1-го или 2-го иностранного языка, а также теории и практике перевода.

Наблюдаемые в современном обществе стремительные социокультурные метаморфозы и происходящие изменения в национальном языке на различных ярусах способствуют «резкой интенсификации перемещения периферийных, маргинальных языковых средств в центр системы» [1, с. 57], а также приводят к «активному «снижению» литературных норм» [1, с. 57] и значительной трансформации узуса. Следует при этом отметить, что резкое возрастание количества употреблений сниженных лексических единиц характерно как для некоторых институциональных видов дискурса, например, политического и массмедийного, так и для личностно ориентированного (в терминологии В.И. Карасика [2]), в частности художественного.

Как известно, во многих лингвокультурах еще в XIX–XX вв. некоторые романисты и поэты употребляли в своих художественных произведениях наравне с общелитературными лексическими единицами разговорную лексику, а также арготизмы и сленгизмы для создания индивидуальной манеры речи героев или имитации речи представителей определенных социальных страт.

В то же время в русской литературе, которая в советский период подвергалась строжайшей цензуре со стороны государства, существовал запрет на использование грубой и обсценной лексики, вследствие чего такие лексические единицы практически не употреблялись в обществе в целом и в художественной литературе в частности. Тем не менее нельзя не отметить, что известны случаи, когда, «заигрывая» с языком, некоторые писатели и поэты, например, В.В. Маяковский [3], прибегали к использованию жаргонизмов и вульгаризмов в своих произведениях, что тем не менее представляет в целом редкое исключение из правил.

Однако на рубеже XX и XXI вв. стремление Российской Федерации укрепить торгово-экономические связи со своими зарубежными партнерами, резкое увеличение публичных выступлений в самых разных областях, молниеносное развитие средств массовой информации, сопровождаемое зарождением социальных медиа, а также тотальная демократизация литературного языка, результатом которой стало смягчение нормы и узуса, привели в общем и целом к тому, что язык современной художественной литературы претерпел кардинальные изменения на лексическом уровне. Более того, данный феномен находит свое отражение не только в художественных и научно-популярных произведениях на русском языке, но и в литературе на других языках, в частности на французском и английском.

Массовое употребление лексических единиц сниженного стиля в художественном дискурсе может также объясняться, с одной стороны, незначительным количеством в нынешнюю эпоху выдающихся мастеров слова, которых можно было бы поставить в один ряд с великими писателями прошлого, а с другой стороны, тем фактом, что современный массовый читатель слабо подготовлен к чтению как особому виду интеллектуальной работы. В результате многие писатели отдают предпочтение хорошо известным среднестатистическому читателю лексическим единицам, среди которых нередко встречаются жаргонизмы, вульгаризмы и обсценизмы.

Некоторые авторы, стремясь привлечь внимание читателей, придумывают необычные и броские названия для своих «бестселлеров»: «*Ни хрена я не должен! Манифест против угрызений совести*» [4]; «*Тамара, какого хрена?*» [5]; «*Дохулиарды. Не тратить меньше, а зарабатывать больше*» [6]; «*Так не бывает, или Хрен знает*» [7]; «*Все хреново. Книга о надежде*» [8]; «*Почему мне так хреново, хотя вроде бы все нормально*» [9].

Кроме того, в XXI в. изменился язык не только художественной литературы, но и других видов искусства – кинофильмов и театральных постановок. Так, Э.Н. Мишкуров справедливо замечает, «что инвективная лексика и фразеология как в классической, так и в современной художественной литературе, в кинофильмах, на театральных подмостках и т. д. стала неотъемлемой частью разговорной речи героев, соответствующих «клоачных» произведений» [3]. Подобные языковые изменения исследователь характеризует терминосочетанием «девиантный узус» [3].

Сравнивая лексический состав русского языка в последние десятилетия XX в. и в начале XXI в. и отмечая небывалое засилье сниженной лексики в настоящее время, Ю.А. Панов резонно заключает, что в результате разрушения многочисленных речевых табу «современный среднестатистический молодой человек без труда столковался бы с отъявленным уголовником 80-х годов» [10], а Л.П. Крысин, характеризуя состояние современного русского языка, пишет, что нынешний процесс демократизации языка, который достиг немыслимых масштабов, правильнее называть «либерализацией, а еще точнее – вульгаризацией» [11].

Итак, рассмотрим, каким образом функционирует так называемый девиантный узус в современных художественных произведениях на русском, французском и английском языках.

Станислав Алексеев, современный автор популярной книги «Без любви» на тему выстраивания отношений с прекрасным полом, активно прибегает к употреблению таких сниженных языковых единиц, как, например, жаргонизм **«поугорать»** и авторский окказионализм **«*блоторговля»**: «Сначала думали **поуго-**

рать» [12]; «А вообще вся эта история с Tinder и разной там **«*блоторговлей»** в Интернете» [12];

Политический деятель, публицист, поэт и писатель Эдуард Лимонов в сборнике эссе «Контрольный выстрел» делится с читателями своими размышлениями о проблемах родной страны. При этом рассуждения писателя проявляются временами в далеко не литературных языковых единицах.

Описывая распутный образ жизни некоторых современных женщин, литератор характеризует их не нейтральным существительным «**проститутка**» или привычным в подобном контексте эвфемизмом «**девушка легкого поведения**», а чрезвычайно грубой и вульгарной лексемой «**бл*ди**»: «Жители исламского мира считают, что наши женщины **бл*ди.** Да, они **бл*ди**» [13].

Анализируя особенности приготовления мяса, Лимонов контрастно противопоставляет небольшую порцию мяса и большую порцию некачественной и вредной пищи с помощью жаргонизма «**говно**»: «Лучше жрать совсем немного мяса, чем много **говна»** [13].

Политбюро, руководящий орган коммунистических партий, вызывает у Эдуарда Лимонова преимущественно отрицательные эмоции, что отражено в тексте эссе такими сниженными языковыми единицами, как ругательство «**с*ка**» и авторский окказионализм «**дрябложопые**»: «Отвратительно выглядят в этой истории советские старцы из Политбюро: мерзкие семейные трусы, Леня Брежнев, обыватель в кальсонах, **с*ки**, короче, медлительные, **дрябложопые**» [13].

Современный российский писатель Виктор Пелевин получил свою известность не только из-за того, что затрагивает в своих произведениях злободневные темы, но и из-за того, что в его произведениях персонажи нередко изъясняются языком, изобилующим бранными и матерными словами. Так, например, в романе «IPhuck 10» присутствует немало обсценизмов: «**за*бошили**», «***бабельной**», «**про*бали**», «**тр*хает**». Кроме того, неоднократно встречаются сленговые выражения типа «**лук**», «**кинуть обидку**», жаргонизмы – «**бабец**» и вульгаризмы – «**просрать**»: «Ну вот, **лук за*бошили**» [14]; «Если по ***бабельной** шкале <…> **бабец** начинает хрипло петь, издает всякие звуки, скулит, шипит, фыркает – типа, **кидает обидку**, что никто не **тр*хает <**…**>**» [14]; « – **Просрали** страну, – не унимался я. <…> Все **про*бали**!» [14].

В своей книге «45 татуировок личности. Правила моей жизни» востребованный российский топ-менеджер и известный автор многочисленных работ по продажам, менеджменту и управлению персоналом Максим Батырев делится с читателями так называемыми татуировками личности – жизненными принципами и правилами, на которые он опирается в повседневной жизни и бизнесе. Через всю книгу проходит следующая магистральная идея: надо стремиться всеми силами к достижению максимального мастерства в своей профессиональной деятельности, невзирая на любые сложности и препятствия. Чтобы выделить эту мысль, автор употребляет разговорные и жаргонные лексические единицы: «**бухать**», «**выйти** […] **из задницы**», «**гундеть**», «**хреново**», «**валить**»: «Гораздо легче было бы начать **бухать** в кабаках <…>» [15]; «Поэтому и не могут **выйти из** этой вечной и глубокой **задницы** этого замкнутого круга» [15]; «Что ты **гундишь**? – Да нет же, все **хреново,** все **хреново,** все **хреново.** Пора отсюда **валить**!» [15].

Русский литературовед и писатель Евгений Водолазкин, покоривший многих отечественных читателей своими необычными романами «Брисбен», «Авиатор», «Лавр», в которых он задается такими глубокими и важными вопросами, как «историческое время», «связь человека с Богом» и «предназначение человека», обращается к различным сниженным лексическим единицам, чтобы тем самым продемонстрировать свое отношение к отрицательным персонажам, причем многие из непристойно и клоачно разговаривающих действующих лиц относятся к деклассированным элементам общества – ворам, убийцам и разбойникам с большой дороги.

В одном из диалогов между протагонистом и бандой разбойников мы обнаруживаем бранные существительные «**падаль**», «**гнида**», просторечие «**кореш**» и вульгарную частицу «**бля**»:

« – Я тебя, **падаль**, зарежу
– Потому что на твоем месте должен был быть мой **кореш** Жила
– Как ты здесь оказался, **гнида**?
– Я ж, **бл***, не только тебя – я общие деньги с собой увез» [16].

В другом диалоге выделим просторечный фразеологизм «**выкатить шары**»: «Ну, чего **шары выкатил?**» [16].

В романе «L'académie des âmes abîmées» («Надломленные души») современного французского писателя Тьерри Коэна рассказывается о нелегкой жизни современных подростков, которым приходится сталкиваться с многочисленными трудностями. Так, в одном из разговоров между подростками встречаются лексемы «**bouffons**» (быдло) и «**archi nul**» (полная ерунда/чепуха), употребленные автором для повышения речевой экспрессии персонажей: «– Oui, c'est sûr. Ils nous prennent pour des **bouffons**. <...> – Ouais, c'est **archi nul**! [17].

В другом пассаже подростки обсуждают отсутствие каких-либо карьерных перспектив у человека из неблагополучной семьи и обыденность взрослой жизни, что выражено при помощи таких словосочетаний, как «**boulot minable**» (жалкая работа) и «**salaire minable**» (вшивая зарплата): «Lorsque Lana avait dit vouloir arrêter, trouver un job, elle s'était énervée. Un **boulot minable,** un **salaire minable**?» [17].

У подростков не вызывают особенного восхищения и некоторые учебные дисциплины. Так, одно из занятий девушка характеризует словосочетанием «**cours de... démerde**» (урок по тому, как выбираться из дерьма): «– Ah oui, le **cours de... démerde**!» [17].

Жан-Кристоф Гранже, всемирно известный французский автор детективов, многие из которых легли в основу крупнобюджетных триллеров и боевиков, в своем культовом детективе «La forêt des mânes» («Лес мертвецов») неоднократно описывает взаимоотношения между главными действующими лицами при помощи разнообразных стилистически маркированных лексических единиц. Например: «– Tu es **un gros connard machiste** (старый гнусный сексист), fit-elle d'une voix tranquille» [18].

В разговоре с одним из главных подозреваемых прослеживается неприкрытое осуждение со стороны следователя, которое передано лексемой «**bâtard**» (ублюдок): «Moi, j'aurais plutôt dit le contraire: **ce bâtard**, c'était le diable qui lui avait confié» [18].

В диалоге между следователем и подозреваемым автор также при помощи сниженных лексических единиц «раскрывает» личность возможного преступника: «**Des putes!** (шлюхи) <…> **Toutes des putes**! <…> Cette **salope** (шлюха) a accordé un budget pharaonique à ces **vieilles folles**? (помешанные дуры)» [18].

Английский писатель Гэри Бишоп, автор многочисленных бестселлеров по саморазвитию и самопомощи, в книге «Unfuck yourself» (Unfu*k yourself. «Парься меньше, живи больше») призывает читателя к активным действиям, направленным на коренное изменение жизни и формирование необходимых привычек. Воздействие на читателя достигается посредством вульгарных глаголов «**to unfuck oneself**» (выбираться из дерьма) и «**to fuck over**» (нехило дурачить), а также однокоренного прилагательного «**fucking**» (дерьмовый): «<…> to **unfuck yourself** and get spectacularly into your life» [19]; «<…> your self-talk is **fucking you over** <…>» [19]; «This is about seizing your **fucking life** <…>» [19].

В книгах по саморазвитию и самопомощи американской писательницы и блогера Джен Синсеро также присутствуют сниженные лексические единицы, которые автор употребляет для того, чтобы как можно более ярко выразить неудовлетворенность своим прежним образом жизни и рассказать о своих неудачах на пути к счастливой и гармоничной жизни: «<...> and I was still stuck in my **ricketyass** (жалкий) apartment» [20]; «<…> clinging to our false beliefs like lifeboats **full of doo-doo** (полные дерьма) <...>» [20].

На основе проведенного комплексного лексико-стилистического анализа определим основные функции, которые выполняет сниженная лексика в текстах художественного дискурса:

1. Креативная, призванная подчеркнуть определенные черты характера героя и продемонстрировать его отношение к какой-либо ситуации или событию.
2. Номинативная, заключающаяся в создании новых эмоционально окрашенных названий для уже существующих предметов и явлений.
3. Социальная, цель которой состоит в указании принадлежности персонажа к определенной социальной группе.
4. Психологическая, направленная на привлечение внимания читателя посредством повышения экспрессивности речи героев.

В заключение еще раз подчеркнем, что значительные изменения лексического состава современных литературных произведений в значительной степени обусловлены такими социокультурными факторами, как разрушение многочисленных речевых табу, повсеместная демократизация национального литературного языка, резкое снижение количества истинных мастеров слова, непритязательность современного читателя вкупе со слабым настроем на чтение как на особый вид интеллектуальной работы, требующий соответствующих умственных усилий, а также трансформация языка других видов искусства – кинофильмов и театральных постановок. Анализ литературных произведений на русском, французском и английском языках позволил установить, что употребление сниженных лексических единиц в художественном дискурсе способствует реализации четырех основных функций: креативной, номинативной, социальной и психологической.

Библиографический список

1. Хорошева Н.В. *Промежуточные формы городской разговорной речи (на материале русского общего жаргона и французского общего арго)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Пермь, 1998.
2. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сборник научных трудов. Волгоград, 2000: 5–20.
3. Мишкуров Э.Н. Язык современного социума: норма и девиантный узус (лингвокультурологические, социолингвистические и переводческие аспекты). *Русский язык и культура в зеркале перевода*. 2020; № 1: 181–192.
4. Яуд Т. *Ни хрена я не должен! Манифест против угрызений совести*. Москва: Издательство «Бомбора», 2020.
5. Одоната В. *Тамара, какого хрена?* Москва: Издательство «АСТ», 2018.
6. Нилова Л. Дохулиарды. *Не тратить меньше, а зарабатывать больше*. Москва: Издательство «АСТ», 2021.

7. Борисов А. *Так не бывает, или Хрен знат*. Москва: Издательство «Центрполиграф», 2020.
8. Мэнсон М. *Все хреново. Книга о надежде*. Москва: Издательство «Альпина Паблишер», 2019.
9. Павлова Е. Почему мне так хреново, хотя вроде бы все нормально / Е. Павлова. – СПб.: Издательство «Питер», 2022. – 288 с.
10. Панов Ю.А. Экспансия сниженной лексики как заполнение лексических и стилистических лакун. *Язык, коммуникация и социальная среда*. Воронеж: ВГТУ, 2001; Выпуск 1: 4–12.
11. Крысин Л.П. О некоторых изменениях в русском языке конца XX века. *Исследования по славянским языкам*. Сеул: Издательство университета Йонсей, 2000; № 5: 63–91.
12. Алексеев С. Без любви / С. Алексеев. – М.: Издательство «Бомбора», 2019. – 272 с.
13. Лимонов Э. *Контрольный выстрел.* Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2018.
14. Пелевин В. *IPhuck 10*. Москва: Издательство «Эксмо», 2020.
15. Батырев М. *45 татуировок личности. Правила моей жизни.* Москва: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2022.
16. Водолазкин Е. *Лавр*. Москва: Издательство «АСТ», 2021.
17. Cohen T. *L'académie des âmes abîmées*. Paris: Éditions Plon, 2018.
18. Grangé J.-C. *La Forêt des mânes*. Paris: Éditions Le Livre de Poche, 2011.
19. Bishop G. *Unfu*k yourself. Get out of your head and into your life*. California: Publisher HarperOne, 2017.
20. Sincero J. *You are a badass*. Philadelphia: Publisher Running Press, 2013.

References

1. Horosheva N.V. *Promezhutochnye formy gorodskoj razgovornoj rechi (na materiale russkogo obschego zhargona i francuzskogo obschego argo)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Perm', 1998.
2. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, 2000: 5-20.
3. Mishkurov `E.N. Yazyk sovremennogo sociuma: norma i deviantnyj uzus (lingvokul'turologicheskie, sociolingvisticheskie i perevodcheskie aspekty). *Russkij yazyk i kul'tura v zerkale perevoda*. 2020; № 1: 181-192.
4. Yaud T. *Ni hrena ya ne dolzhen! Manifest protiv ugryzenij sovesti*. Moskva: Izdatel'stvo «Bombora», 2020.
5. Odonata V. *Tamara, kakogo hrena?* Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2018.
6. Nilova L. Dohuliardy. *Ne tratit' men'she, a zarabatyvat' bol'she*. Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2021.
7. Borisov A. *Tak ne byvaet, ili Hren znat*. Moskva: Izdatel'stvo «Centrpoligraf», 2020.
8. M`enson M. *Vse hrenovo. Kniga o nadezhde*. Moskva: Izdatel'stvo «Al'pina Pablisher», 2019.
9. Pavlova E. Pochemu mne tak hrenovo, hotya vrode by vse normal'no / E. Pavlova. – SPb.: Izdatel'stvo «Piter», 2022. – 288 s.
10. Panov Yu.A. `Ekspansiya snizhennoj leksiki kak zapolnenie leksicheskih i stilisticheskih lakun. *Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda*. Voronezh: VGTU, 2001; Vypusk 1: 4-12.
11. Krysin L.P. O nekotoryh izmeneniyah v russkom yazyke konca XX veka. *Issledovaniya po slavyanskim yazykam*. Seul: Izdatel'stvo universiteta Jonsej, 2000; № 5: 63-91.
12. Alekseev S. Bez lyubvi / S. Alekseev. – M.: Izdatel'stvo «Bombora», 2019. – 272 s.
13. Limonov `E. *Kontrol'nyj vystrel.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2018.
14. Pelevin V. *IPhuck 10*. Moskva: Izdatel'stvo «`Eksmo», 2020.
15. Batyrev M. *45 tatuirovok lichnosti. Pravila moej zhizni.* Moskva: Izdatel'stvo «Mann, Ivanov i Ferber», 2022.
16. Vodolazkin E. *Lavr*. Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2021.
17. Cohen T. *L'académie des âmes abîmées*. Paris: Éditions Plon, 2018.
18. Grangé J.-C. *La Forêt des mânes*. Paris: Éditions Le Livre de Poche, 2011.
19. Bishop G. *Unfu*k yourself. Get out of your head and into your life*. California: Publisher HarperOne, 2017.
20. Sincero J. *You are a badass*. Philadelphia: Publisher Running Press, 2013.

Статья поступила в редакцию 17.03.23

УДК 81`44 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-490-492

Zhu Qian, *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: qianzhu0813@gmail.com*
Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian and Comparative Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

THE CONCEPT OF "WINDOW" AS A SUBJECT CODE OF CULTURE IN THE CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD. In the article, the authors consider a concept of "window", which represents the basics of the subject code and its reflection in the culture of the Chinese and Russian peoples. A window is an ordinary, but indispensable household item in our daily life. Despite the fact that the word *window* is part of everyday vocabulary, preserved in the process of historical development, its semantic and semasiological features are constantly enriched and demonstrate their own viability. It is not only a tool for describing the objective world, but also concentrates changes in human knowledge of the world. Based on the theory of the linguistic picture of the world, the article uses the method of conceptual analysis to identify the linguocultural component of the concept "window". The article describes in detail the main semantics and evolution of the concept of "window": idioms and excerpts of their works of art are used as illustrative material to study and identify its cultural significance in the picture of the world of the Chinese and Russians, for further evidence of the existence of cultural similarities and differences between Chinese and Russian language pictures of the world.

Key words: **culture, cultural code, linguoculturological analysis, semantics, linguistic picture of the world, hieroglyph**

Чжу Цянь, *аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: qianzhu0813@gmail.com*
Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, зав. каф. русской и сопоставительной филологии Башкирского государственного университета, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

ПОНЯТИЕ «ОКНО» КАК ПРЕДМЕТНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

В настоящей статье авторами рассмотрено понятие «окно», которое репрезентирует сущность предметного кода, и его отражение в культуре китайского и русского народов. Окно – обыденный, но незаменимый предмет обихода в нашей повседневной жизни. Несмотря на то, что слово является частью бытовой лексики, сохранившейся в процессе исторического развития, его семантические и семасиологические признаки постоянно обогащаются и демонстрируют собственную жизнеспособность. Оно не только является инструментом для описания объективного мира, но и концентрирует в себе изменения в человеческом познании мира. На основе теории языковой картины мира в статье используется метод концептуального анализа для выявления лингвокультурной составляющей концепта «окно». В статье подробно описываются семантика и эволюция понятия «окно»: в качестве иллюстративного материала используются идиомы, отрывки из художественных произведений, связанные с данным понятием, для изучения и выявления его культурного значения в картине мира китайцев и русских и для дальнейшего свидетельства о наличии культурных сходств и различий между китайской и русской языковыми картинами мира.

Ключевые слова: **культура, культурный код, лингвокультурологический анализ, семантика, языковая картина мира, иероглиф**

В эпоху глобализации возросла необходимость выработки алгоритмов лингвокультурологического анализа культурных кодов как актуальных явлений российской и китайской культуры, которые содержат специфические имплицитные знания о каждой из изучаемых культур. «Тысячелетняя культура Китая и современной России находятся в тесном социокультурном взаимодействии, и понимание особенностей культурного кода каждой из национальных культур позволит не только лучше понять, что представляет каждый из народов – носителей этой культуры, но и то, каким образом оптимально выстроить эффективную систему межкультурных коммуникаций в современном открытом и взаимосвязанном мире» [1, с. 33]. Мы согласны с мнением академика Б.А. Серебренникова о том, что «картина мира как глобальный образ мира возникает у человека в ходе всех его контактов с миром» [2, с. 19]. Эта совокупность человеческого понимания мира неразрывно связана с человеческим интеллектом и его духовной деятельностью, показывает характеристики человека и его существования, отношения между человеком и миром и условия жизни человека в мире. Следовательно, формирование картины мира – это процесс диалога между людьми и миром.

В философском смысле понятие (код) «окно» `открывает мир для людей, находящихся в закрытом пространстве. «Окно» – это граница между внутренним и внешним пространствами. «Окно» в китайском языке является не только существительным для описания объективных вещей, но и важным элементом в архитектуре, живописи и литературе. «Китайские поэты любят использовать понятия *окно, дверь, двор, лестница… зеркало* в своих стихах для того, чтобы получить новые знания и увидеть новое в мире» [3, с. 56.] Семантическое наполнение данного кода очень разнообразно и широко представлено в китайской литературе, оно демонстрирует познание пространства китайским народом и занимает важное место в китайской языковой картине мира. В настоящее время китайские ученые исследуют в основном семантические особенности понятия «окно» в поэзии и романах.

Цель настоящего исследования: на основе теории языковой картины мира рассмотреть понятие (концепт) «окно» в китайском и русском языках для выявления культурных сходств и различий между китайской и русской языковыми картинами мира.

Задачи исследования заключаются в следующем: 1) рассмотреть концептуально-методологические подходы к изучению языковой картины мира в сравниваемых языках; 2) проанализировать и описать семантику и эволюцию понятия «окно» на китайском и русском языках; 3) проанализировать этимологию и выявить словарные интерпретации (семантику) и культурные коннотации кода «окно» в китайской языковой картине мира, а также раскрыть когнитивные характеристики, содержащиеся в данном концепте.

Научная новизна исследования состоит в том, что авторами впервые детально рассмотрена разнообразная семантика предметного кода «окно» в сравниваемых языках, выявлены сходства и различия в восприятии данного кода в сознании носителей языка, что свидетельствует о наличии культурных сходств и различий между китайской и русской языковыми картинами мира.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что ее результаты послужат для дальнейшего обогащения исследований по русско-китайской языковой картине мира, а также внесут вклад в дальнейшее развитие межкультурной коммуникации.

Практическая значимость настоящей работы определяется тем, что материалы исследования могут быть использованы в курсе лекций по лингвокультурологии китайского и русского языков, в практике преподавания китайского языка как иностранного и русского языка как иностранного.

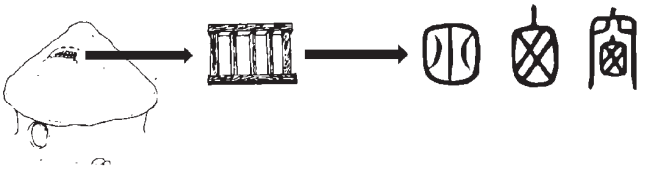
Неразрывной частью картины мира является языковой аспект. Это реконструкция образа мира с помощью языковых символьных единиц, а также неизбежный продукт деятельности человеческого языкового мышления. Языковая картина мира не только демонстрирует универсальную когнитивную структуру, но и отражает специфические национальные культурные традиции. В.Ф. Гумбольдт формулирует основные положения лингвистического мировоззрения следующим образом: «…различные языки по своей сути, по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировидениями» [4, с. 370], т. е. любой язык является носителем свидетельства национальной истории и культуры. Лексические, фразеологические, риторические и другие языковые средства каждого языка отражают взгляд людей на мир. В мире существует множество языков и множество способов восприятия и познания мира. Только с помощью языка можно концептуализировать объективный мир, чтобы сформировать единую концептуальную систему для понимания человеческим обществом.

Понятия «концепт» и «культурный код» являются важными единицами в изучении языковой картины мира. Под ними понимается совокупность интерпретации определённого понятия, являющегося фактором неразрывности культуры в сознании людей, которая непосредственно отражает ментальные характеристики народов, содержит национальный дух в индивидуальном и коллективном сознании. Люди, которые используют разные языки, имеют разные системы мышления, их сознание и понимание объективного мира различны, что приводит к разному мировосприятию. Для разных народов существуют важные культурные коды (концепты), которые формируются и развиваются в течение долгой истории, концентрируя национальные особенности языкового мировоззрения. Часть ученых полагает, что культуру нужно воспринимать изнутри. Это восприятие сначала должно быть достигнуто путем анализа «ключевых слов» в метаязыке, и через концепции, которые существуют на разных языках и действительно известны каждому [5]. По мнению Лео Вайсгербера, «…именно лексика, а не другие единицы языка, позволяет изобразить мир в достаточно адекватном виде» [6]. Слово является наиболее активной частью языка, поскольку именно оно несет много информации. В то же время оно является символом, который передает мысль и отражает реальность, оно содержит весь процесс выражения мышления, а затем конденсируется в концепт. Суть анализа концепта заключается в том, чтобы исследовать процесс формирования и обогащения фрагментов языковой картины мира.

Поскольку китайский язык сам по себе является иероглифическим, необходимо попытаться раскрыть первоначальное значение понятия «окно» по форме иероглифа.

Иероглиф «окно» в основном состоит из двух частей: верхняя часть означает ‘пещера’ (穴), а нижняя именно лексика, а не другие единицы языка ‘дымоход’ (囱). Ключевая графема «пещера» именно лексика, а не другие единицы языка «宀»значит ‘дом’. Слово «пещера» связана с углублениями и ямами, это было место, где в первобытные времена жили люди и животные. «Дымоход» первоначально означал ‘световый люк’. Иерогриф 囱 ‘дымоход’ и 囪 ‘дымоход’ означают одно и то же в древнекитайском языке, слово 囱 появилось позже иероглифа 囪. Как выглядел «дымоход» (囪), когда он был создан, до сих пор нет точного ответа, но по логике составления иероглифики можно догадаться, что в первобытном обществе люди использовали сено и ветки, расположенные в шахматном порядке, чтобы загораживать вход в пещеру. В словаре иероглифов «Шовэнь цзецзы» (первый словарь иероглифов, составленный и упорядоченный по принципу иероглифического «ключа», а также с приведённым анализом строения иероглифического знака) написано: «Дымоход» (囪) называется «окном»(牖) на стене, а в доме – «дымоход»(囪) ... Окно (窗) – центр пещеры ((中霤) под дымовым отверстием у пещерных жителей), в пещере древние делали отверстие, чтобы пропускать свет, который и становился центром жилища, а последующие поколения использовали дерево в качестве окна» [7, с. 341] То есть «дымоход» (囪) на крыше называется «дымоходом»(囪), а в стене – «окном»(牖), это самая ранняя форма слова «окно» (窗). Таким образом, понятие «окно» связано с преобразованием и использованием ландшафта древними людьми в каменном веке: первобытные люди обогревали, кормили и освещали свои жилища, понимали необходимость удаления дыма, вентиляции и проветривания и выдалбливали отверстие сверху. Это было прототипом окна. В словаре говорится о «центре пещеры», в значении ‘окно в центре дома’, его основная функция заключалась в обеспечении освещения, в поздний период оно постепенно стал местом домашнего алтаря для жертвоприношения в центральной части дома. «Поклонение центру пещеры происходило в июне, а центр пещеры олицетворял бога земли в центре дома» [8, с. 80], и поэтому понятие «окно» постепенно стало обозначать `связь с домом, родиной`.

Мы сконструировали процесс эволюции понятия «окно» при помощи следующих иероглифов:



Древние китайские иероглифы «окно»

В древности у иероглифов «牖», «向» было одно значение: – ‘окно’. В словаре «Шовэнь цзецзы» написано: «В комнате древних людей должны были быть и двери, и окна (牖), окно должно находиться на востоке, а дверь – на западе, оба – на южной стене дома» [9, с. 576]. Ся Синь в книге «Сюэли гуаньши» («Книга синологии») рассказал о разнице между иероглифами, обозначавшими окна: 窗, 牖, 向. «窗, 牖, 向 имеют одинаковые значения в разговорной речи, а в специальном исследовании существуют различные значения. 窗 отличается от 牖. Окно на стене называется 牖, окно на крыше называется 窗, 牖 отличается от 向 тем, что окно выходит на юг, которое называется 牖, а окно, выходящее на север, – 向» [10, с. 157]. Разница между 牖 и 向 заключается в различном направлении расположения этих предметов. Иероглиф 向 в основном использовался для номинации окна, которое отводило дым и служило вентиляцией, а 牖 использовалось для вентиляции и освещения. И окна постепенно переносятся с крыши на стену. У слова «окно» существуют вариации, они относятся к группе иероглифов с одинаковой фонетикой и значением, но разным написанием, например, 窗, 窓, 牕, 牎, 窓 и т. д.

Обобщая особенности обозначения данного предметного кода в китайском языке, делаем вывод о том, что первые значения этих иероглифов отражают объективное понимание людьми этих предметов. Например, в авторитетном китайском словаре «Словаре Синьхуа» (12-е издание) есть только такое объяснение слову «окно»: устройство для вентиляции в доме. Фраза: *Окна светлы, столы чисты* [11 с. 69]. В 7-м издании представлен ряд словосочетаний со словом «окно» (窓, 窗, 牕, 牎): *окно с сеткой, стеклянные окна, световые окна,*

оконные отверстия, оконные решетки, оконное украшение из бумажной вырезки, оконный проём, оконная занавески, оконная драпировка, оконная сетка, подоконник, рама (для москитной сетки или зимнего утепления окна), оконный карниз; окошко.

В «Большом словаре китайского языка» «окно» (牕, 牎, 葱, 囪, 囱, 窗, 窻) читается как «chuang», обозначает отверстие в крыше или стене для пропускания света и вентиляции. В настоящее время обычно оснащается оконными створками, отверстие для вентиляции; «окно» читается как «cong», обозначает дымовой выступ, дымоход на плите [12, с. 445].

В «Цыхай» («Море слов», энциклопедический словарь) «окно» означает ‘отверстие в помещении для пропускания света и вентиляции’, обычно оснащается оконными створками. В древности упоминалось только «окно» в потолке пещеры. Например, фразы *оконное украшение из бумажной вырезки, оконное занятие, оконный проём, окна светлы; столы чисты;* метафоры, которые отражают или показывают определенное духовное явление или состояние, например: *окна разума – глаза; окно пекинской сферы услуг – пекинский железнодорожный вокзал* и т. п.

Объединяя вышеприведенные словарные значения, можно заметить, что интерпретация «окна» на самом деле является относительно фиксированной и единой.

Но есть много слов, содержащих данный иероглиф, например, «окно», представляющее направление: *восточное окно, северное окно, западное окно и южное окно*; «окно», представляющее время: *весеннее окно, осеннее окно, летнее окно, утреннее окно, вечернее окно и окно в полдень;* пространство и связанные с ним предметы: *оконный проём, подоконник, оконный карниз, оконная рама, автомобильное окно, светлое окно, окно за решёткой, оконное украшение из бумажной вырезки, оконная панель, оконный занавеска, оконная драпировка, оконная сетка, оконная створка* и т. д., также слова с метафорическим или символическим значением: например, *женщина из восточного окна* – ‘злобный злодей’, *план из восточного окна* – ‘коварные интриги’, *холодное окно* – ‘тяжелая учеба’, *зеленое окно* – ‘дом бедной женщины’, *общее окно* – ‘однокурсник’, *окно за решёткой* – ‘тюрьма’ и т. д.

Таким образом, анализ показал, что в качестве лингвокультурной коннотации понятия «окно» выступает *связь с домом*, *родиной, домашним очагом*. До появления этого слова в китайском языке существовали и другие иероглифы, включая 囪, 牖, 向, которые имели аналогичное значение. Основной смысл данных слов связан с его функцией (вентиляцией и освещением), которое жизненно важно для людей. Метафорическое употребление, такое как «холодное окно», «общее окно», «железное окно» и т. д., сохраняется и по сей день. Различные словосочетания, связанные со временем и пространством, отражает его пограничный характер и является полезным инструментом для восприятия людьми внешнего мира.

Окно – это базовое слово, которое сосуществует как в русском, так и в китайском языках. Поскольку у двух стран имеется собственная среда обитания, образ жизни, религиозные верования и культурные традиции, картина мира, сформированная в разных этнокультурных контекстах, имеет свои особенности.

Слово «окно» в русском языке образовано от той же основы, что и *око* – «глаз». Следовательно, *окно* используется не только как источник света, но и как *взгляд* для наблюдения за окружающим миром, и это одна из форм общения человека с внешним миром и способ получения информации. Исследователь Топоров В.Н. отмечает, что «окно является важным символом мифологической поэтики. Основываясь на характеристиках открывания и закрывания, оно реализует семантическую оппозицию между внутренним и внешним, видимым и невидимым, опасным и безопасным» [13, с. 64–165]. В «Толковом словаре русского языка» [14, с. 384] «окно» трактуется как: 1) отверстие в стене для света и воздуха, а также рама со стеклом, закрывающая это отверстие; 2) отверстие в разделяющей что-н. стенке, перегородке. *О. кассира. О. рецептурного отдела* (в аптеке); 3) просвет, отверстие в чём-н. *О. между тучами. О. в болоте* (остаток водоёма в виде открытого углубления). Пример: «*В мифологии Бог создал* ***окно*** *на стене замка, которое служило источником света в доме, соединяя человечество с потусторонним миром и природными стихиями*.

В русском языке фразеологизмы со словом «окно» очень частотны: *свет в окошке* (единственная радость, утешение, отрада, о ком-либо или о чём-либо самом дорогом, любимом); *окно в Европу; из окна в окно* (совсем рядом, напротив); *выйти в окно* (совершить самоубийство). Как показывают данные идиомы, предметный код «окно» как черта между внутренним и внешним пространством является границей, ведущей к свободе и надежде, границей для духовного мировидения и границей между опасностью и безопасностью. В то же время понятие «окно» может также указывать на расстояние.

Как средство-медиатор между пространством и людьми, «окно» играет важную роль в соединении пейзажа и репрезентации личных эмоций за окном. Часто употребляется выражение «смотреть в окно» в значении ‘скучать о ком-то, ждать вестей’, поскольку и у китайцев, и у русских возникает чувство привязанности к семье.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы выявили, что предметный код «окно» своеобразно отражает взгляд на мир и восприятие окружающего пространства. Являясь своеобразной границей между духовным и внешним миром, «окно» становится средством репрезентации эмоциональных переживаний и изменений, средством познания видимого и невидимого.

При концептуальном анализе понятия «окно» в русском и китайском языках были обнаружены сходства и различия между национальной культурой и способами мировосприятия носителей китайского и русского языков, что еще раз свидетельствует о разнообразном понимании окружающего мира.

Библиографический список

1. Юань М. Понимание концепта «культурный код» в современной китайской семиотике. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2022; № 1 (34): 33–38.
2. Серебренникова Б.А., Кубрякова Е.С. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке*. Москва: Наука, 1998.
3. *宗白华，天光云影* [M]，北京：北京大学出版社，2005年，第56页。
4. Гумбольдт В. *Язык и философия культуры*. Москва: Прогресс, 1985.
5. Фаткуллина Ф.Г. Концепт «деструкция» и способы его представления в русском языке. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2010; № 3: 57–66.
6. Даниленко В.П. *Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство*. 2010. Available at: //http://www.ozon.ru/context/detail/id/4645913/
7. 许慎. *说文解字* [M]，秦皇岛：中华书局出版社，1985 年，第 341 页。
8. 陈立撰，*吴则虞点校*，白虎通疏证 [M]，北京：中华书局，1994 年，第 80 页。
9. 段玉裁，*说文解字注* [M]，上海：上海古籍出版社，1981 年，第 576 页。
10. 夏炘，*学礼管释（续修四库全书·经部·礼类）*[M]，上海：上海古籍出版社，2002 年，第157 页。
11. *Словарь Синьхуа*. Пекин: Commercial Press 2020.
12. *Большой словарь китайского языка*. Шанхай: Бюро составления китайского словаря, Шанхайское словарное издательство, 2020; Т. 8.
13. Топоров В.Н. К символике окна в мифопоэтической традиции. *Балто-славянские исследования*. Москва: Наука, 1984: 164–165.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Мир и образование, 2010.

References

1. Yuan' M. Ponimanie koncepta «kul'turnyj kod» v sovremennoj kitajskoj semiotike. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2022; № 1 (34): 33-38.
2. Serebrennikova B.A., Kubryakova E.S. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka. *Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke*. Moskva: Nauka, 1998.
3. *宗白华，天光云影* [M]，北京：北京大学出版社，2005年，第56页。
4. Gumbol'dt V. *Yazyk i filosofiya kul'tury*. Moskva: Progress, 1985.
5. Fatkullina F.G. Koncept “destrukciya” i sposoby ego predstavleniya v russkom yazyke. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2010; № 3: 57-66.
6. Danilenko V.P. *Vil'gel'm fon Gumbol'dt i neogumbol'dtianstvo*. 2010. Available at: //http://www.ozon.ru/context/detail/id/4645913/
7. 许慎. *说文解字* [M]，秦皇岛：中华书局出版社，1985 年，第 341 页。
8. 陈立撰，*吴则虞点校*，白虎通疏证 [M]，北京：中华书局，1994 年，第 80 页。
9. 段玉裁，*说文解字注* [M]，上海：上海古籍出版社，1981 年，第 576 页。
10. 夏炘，*学礼管释（续修四库全书·经部·礼类）*[M]，上海：上海古籍出版社，2002 年，第157 页。
11. *Slovar' Sin'hua*. Pekin: Commercial Press 2020.
12. *Bol'shoj slovar' kitajskogo yazyka*. Shanhaj: Byuro sostavleniya kitajskogo slovarya, Shanhajskoe slovarnoe izdatel'stvo, 2020; T. 8.
13. Toporov V.N. K simvolike okna v mifopo`eticheskoj tradicii. *Balto-slavyanskie issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1984: 164-165.
14. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2010.

Статья поступила в редакцию 18.03.23

УДК 82-1/-9 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-493-495

Chukueva Z.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: z9298917446@yandex.ru*

THE FUNCTIONAL ROLE OF THE DOCUMENTARY PRINCIPLE IN THE MODERN NON-FICTION AND FICTION PROSE. The article reveals a problem of the relationship between fiction and non-fiction material in modern novel prose. The fact that the document does not begin to perform auxiliary functions, but becomes a means of creating imagery, embodies various authorial goals and strategies, and initiates serious genre transformations of epic prose is of particular relevance to the research. The article reveals the main reasons for the strengthening of the documentary principle in literature, due to modern trends towards stylistic and genre uncertainty, poly-citationality, intertextuality, meta-poetry and other innovative textual strategies. It has been revealed that these processes also have manifested themselves in the North Caucasian prose, which is originally typologically associated with all-Russian literature. The novelty of the research is seen in the consideration of the stylistic direction of event-chronicle prose, the definition and description of which is now introduced into scientific circulation. The author has come to the conclusion that the modern North Caucasian prose is based on the principles and methods of objective historicism and documentalism in the disclosure of historical topics. This seems to be extremely important for the North Caucasian literature, which has received an opportunity for a realistic, documented reproduction of the tragic pages of the national history only since the 1990s, and requires a separate study.

Key words: **North Caucasian prose, Chechen literature, documentary fiction, event chronicle prose, documentalism, historicism**

З.Н. Чукуева*, д-р филол. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: z9298917446@yandex.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО НАЧАЛА В СОВРЕМЕННОЙ ДОКУМЕНТАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

В статье раскрывается проблема соотношения художественного и документального материала в современной романной прозе. Особенную актуальность исследованию придает факт, что документ начинает выполнять не вспомогательные функции, а становится средством создания образности, воплощает различные авторские цели и стратегии и инициирует серьезные жанровые трансформации эпической прозы. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины усиления в литературе документального начала, обусловленные, на взгляд автора, современными тенденциями к стилевой и жанровой неопределенности, полицитатности, интертекстуальности, метапоэтичности и другими инновационными текстовыми стратегиями. Выявлено, что названные процессы проявились и в северокавказской прозе, изначально типологически связанной с общероссийской литературой. Новизна работы просматривается в рассмотрении стилевого направления *событийно-хроникальной прозы,* определение и описание которой введено нами в научный оборот. Автор приходит к заключению, что современная северокавказская проза в раскрытии исторической тематики опирается на принципы и методы объективного историзма и документализма. Это представляется крайне важным для северокавказских литератур, получивших возможность для реалистического, документально обоснованного воспроизведения трагических страниц национальной истории лишь с 90-х годов, и требует отдельного исследования.

Ключевые слова: **северокавказская проза, чеченская литература, документально-художественная проза, событийно-хроникальная проза, документализм, историзм**

Северокавказские литературы относятся к категории новописьменных, что обусловлено поздним, по сравнению с развитыми литературами, появлением письменности – лишь в 20-е годы XX века. По вполне очевидным причинам в их развитии значительную роль сыграла общесоюзная литература, типологические связи с которой в той или иной степени проявляются на протяжении всего развития национальной художественной словесности. Формирование национальных литератур северокавказских регионов в силу отсутствия литературного опыта началось с очерковой прозы, которая ближе публицистике с ее опорой на документальные факты. Национальные писатели активно включились в процесс отражения изменяющегося мира, описывая происходящие события с максимальной достоверностью, но в то же время появились попытки передачи революционного пафоса посредством художественной образности, во многом заимствованной из фольклора.

Актуальность исследования северокавказской документально-художественной прозы на историческую тематику обусловлена невысокой степенью теоретизации современных литературных процессов. В частности, в северокавказском литературоведении, в том числе чеченском, научные работы, посвященные исследованиям структурно-стилевых особенностей документально-художественной прозы, практически отсутствуют. Исходя из этого факта, мы ставим целью всестороннее типологическое описание выявленного нами в корпусе северокавказских литератур стилевого направления документально-художественной прозы, определенного нами как событийно-хроникальная проза, и задачи рассмотрения ее видовых особенностей на базе сравнительно-типологического анализа и компаративистской методологии.

Эволюция северокавказской эпики просматривается в движении от малых и средних жанровых форм к роману и в освоении разнообразных методов и приемов художественного творчества. Наблюдения над формой и содержанием современной национальной литературы на историческую тематику, которая представляет наиболее значительный текстовый корпус, позволило актуализировать проблему обновления методологического аппарата авторов. Снятие цензуры и идеологического давления, приводившее к фальсификации и интерпретации значимых исторических событий, позволило северокавказским писателям обратиться к художественному воспроизведению исторического прошлого с позиций объективного историзма и документализма, обеспечивших достоверность и аналитически-критический взгляд на давнюю и недалекую историю этносов.

Новизна нашего исследования заключается в выявлении нового стилевого направления – событийно-хроникальной прозы и установлении роли документального начала в современной исторической прозе, которое меняет свои функции. Выявлено, что документализм в качестве методологического принципа литературного творчества начинает доминировать при воссоздании судьбоносных или кризисных общественно-исторических событий, к которым, несомненно, относится тематика исторической прозы. Строгая хронология и документальное подтверждение создают впечатление достоверности повествования, что особенно важно для национального сознания. Северокавказские авторы по большей степени ставят в центр повествования событие, раскрываемое в строгой хронологии его свершения. Исходя из обозначенных базовых принципов, мы ввели в научный оборот определение *событийно-хроникальная проза*.

Новизна подхода в рассмотрении северокавказской событийно-хроникальной прозы обусловлена подтвержденной в ходе анализа гипотезой, что документальный материал, по сути являющийся интертекстуальным фрагментом, обретает в подобных текстах признаки художественности, в частности эмоциональную силу воздействия. Отметим, что исторический факт и документ присутствовали в литературе с момента ее формирования в форме включения в тексты архивных данных, фрагментов научных изысканий, человеческого документа – воспоминаний очевидцев и других фактографических данных. Причины активизации данного вида литературы, по мнению Е. Местергази, заключаются «… не в неких, что называется «технических», возможностях факта (документа) в организации художественного целого, а в его способности реализовывать ту важнейшую и труднейшую задачу, которая носит всеобщий (всемирный) характер и выдвигается на первый план в литературе XX века. Суть этой задачи, наверное, сам того не ведая, еще в 1915 году прекрасно сформулировал М.М. Пришвин: “Дело человека высказать то, что молчаливо переживается миром. От этого высказывания, впрочем, изменяется и самый мир”» [1].

В исследуемом пространстве проблему соотношения документального и художественного начала поставил П.В. Палиевский, который обратил внимание на изменение статуса документа в литературе XX века в плане обретения им структурной и художественной самостоятельности и значимости. По его мнению, до второй половины XX века «… документ был в подчинении и говорил то, что им хотели сказать» [2, с. 309]. Приведенный тезис актуализирует проблему функциональности документального начала, обозначая, что ранее оно не обладало самодостаточностью, а служило узкой задаче достоверного воспроизведения социально-исторического контекста. Проведенный нами сравнительный анализ первых национальных текстов, отличавшихся публицистичностью стиля, и современных романов на историческую тематику подтвердил, что центральной смысловой точкой опоры текста до конца XX века был художественный образ, а документ выполнял вспомогательные функции, и эта тенденция проявлялась в первую очередь в исторической прозе. Следовательно, до второй половины XX века можно говорить о доминировании в ней художественного начала.

После 90-х годов XX века в северокавказских литературах историческая тематика получила новое осмысление. В частности, в чеченской литературе события Кавказской войны, депортации, первой и второй чеченских войн получили художественное осмысление на основе предельной достоверности. Здесь, на наш взгляд, необходимо рассмотреть вопрос об авторской позиции, имеющей особое значение в исторической прозе, в которой писатель берет на себя от-

ветственность за оценку и интерпретацию важнейших для этноса событий. Мы полагаем, что документальные материалы, отобранные писателем и введенные в художественный текст в определенном контексте, отображают авторскую позицию, подтверждая фактами его точку зрения и усиливая эмоциональное воздействие своей неопровержимостью. Таким образом, документ приобретает особую функциональную роль и самостоятельное значение.

Сегодня ценность и популярность исторической прозы в читательской среде стала определяться не столько художественными достоинствами произведения, сколько мерой правдивости отображения реальных событий, в том числе недалекого прошлого (чеченских войн), документы которых, а также воспоминания участников и очевидцев стали активно включаться в романное пространство. Как мы отмечали ранее в нашем диссертационном исследовании, посвященном изучению северокавказской событийно-хроникальной прозы, «в данном случае для читателя, для его национального сознания очень важно увидеть правдивую картину судьбоносных трагических моментов истории своего народа. В этом плане факт/документ имеет важнейшее значение и даже может стать опорным структурно-семантическим центром текста» [3, с. 48].

Актуальность исследования современной документально-художественной прозы вызвала достаточно продуктивные дискуссии в научных кругах, в ходе которых был поставлен ряд проблем, не решенных и на данном этапе. Анализ результатов круглого стола «Литература и документ: теоретическое осмысление темы», проведенного по инициативе П.В. Палиевского в ИМЛИ им. М. Горького, показал, что в первую очередь требуют научного осмысления вопросы, связанные с теоретизацией основных типологических признаков документальной прозы, и что движение общего литературного потока подводит к необходимости ревизий многих устоявшихся в литературоведении понятий и теорий.

П.В. Палиевский в качестве опорной точки дискуссии привел тезис Е. Местергази о том, что «"документальное начало" – стихия, прокладывающая себе дорогу в разных жанрах и видах разной силы и достоинства» [1]. Е. Местергази, в свою очередь, отметила, что «… в XX в. … родилась новая литература, устойчивого, всеми признанного имени для которой в науке нет до сих пор: едва ли не каждый называет ее по-своему и в частном порядке пытается определить ее место в традиционном ряду. Отошли в прошлое такие распространенные в литературной критике и журналистике рубежа XIX–XX вв. определения, как «литература сплетен и скандалов», «литература сточных труб», «правдивая летопись», «хроника событий», «фотография с натуры», «разговор с собой» и т. п. Однако за целое столетие отечественное литературоведение не слишком далеко продвинулось в выработке категориального аппарата» [1].

Исследование северокавказской документально-художественной прозы показало интенсивное включение документального начала, получившего новые функциональные возможности, в художественный текст. Этот процесс развивался параллельно с подобными явлениями в общероссийской прозе. Но здесь отметим важный момент: сегодня мы уже не говорим о подражательстве или ученичестве новописьменных литератур, которые к данному моменту достаточно успешно освоили сложные жанровые формы и разнообразные методы художественного творчества, речь идет о взаимодействии и типологических связях. Вписываясь в общий литературный мейнстрим, северокавказские авторы тем не менее в первую очередь опираются на этнические литературные традиции, воссоздавая уникальную картину мира.

В литературоведении устоялось традиционное мнение, что художественный образ оказывает бóльшее эмоциональное воздействие на читателя, чем документ. В данном случае необходимо ориентироваться на тему произведения. Мы считаем, что обращение к исторической тематике, особенно недалекого прошлого, требует от автора предельной искренности и правдивости, невозможной без документального подтверждения, которое может оказаться более эффективным в своем воздействии, чем художественный образ. Традиции объективного документализма, заложенные в «лейтенантской» прозе (Ю. Бондарев), «окопной правде» (В. Некрасов), «фактографичной литературе» (А. Адамович, Д. Гранин), получили дальнейшее развитие в отечественной литературе второй половины 80-х –90-х годов XX века при художественном осмыслении военной тематики с позиций освобожденного авторского сознания. В этот период информационного бума и открытия доступа к закрытым документам изменился читательский запрос именно к литературе на историческую тематику – повысились требования к достоверности. Особенно ярко эта тенденция проявилась в северокавказских литературах, этносы которых пережили трагические события в совсем недалеком прошлом.

И российские, и национальные писатели довольно быстро ощутили этот запрос и сделали документальное не вспомогательной, а концептуальной частью своих произведений. Достаточно показательны в этом плане тексты, написанные в форме репортажной прозы, например, «Горящие сады», «Чеченский блюз» А. Проханова, «Клон» Л. Могилева и другие.

В процессе теоретизации новых явлений в северокавказских литературах, в частности усиления документального начала в художественных текстах, мы обратились также к феномену non-fiction – литературы без вымысла, которую Е. Местергази определяет как литературу, обобщающую «человеческий документ», «документальную литературу», «эго-документ» [4, с. 231], а П. Басинский называет «одним из самых парадоксальных жанров в литературе» [5]. В документально-художественной прозе, к виду которой относится non-fiction, именно документ становится композиционно-содержательным центром, вокруг которого структурируется художественное пространство.

В целом на основании сравнительно-типологического анализа в северокавказских литературах второй половины XX века отчетливо выявляются традиции «лейтенантской прозы». В современных текстах обнаружены традиции репортажной прозы конца века и non-fiction (литературы без вымысла). Очевидно, что «факт и документ приобретают в северокавказской прозе с 80-х годов XX века особый статус, выводя ее на уровень глубокого и многогранного исследования социально значимых конфликтов и противоречий современной действительности и далекого прошлого» [3, с. 112], и рационально-эмоциональное воздействие на читателя в современной событийно-хроникальной прозе достигается посредством гармоничного синтеза документального и художественного материала.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в попытке выделения типологических черт документально-художественной прозы, на основе которых можно проводить ее комплексный филологический анализ, что обусловливает и практическую ценность. В качестве основных типоформирующих признаков документально-художественной прозы, в том числе северокавказской хроникально-событийной, можно выделить ряд концептуальных позиций.

Документально-художественная проза имеет двуплановую структуру, логично диктующую двуплановость нарратива. «Первый план составляет фактологическая база, в частности непреложное соответствие факту, документу; ко второму плану мы относим художественную образность и художественно-изобразительные приемы, выработанные творческим потенциалом авторского сознания» [1, с. 208]. Соответственно, документ становится центральным компонентом сюжета, его смысловым ядром, обеспечивая тексту необходимую долю достоверности.

Исходя из того, что документально-художественная проза в тематическом плане основывается на исторических событиях (разной хронологической отдаленности), ключевым признаком в методологическом плане мы считаем историзм.

Обязательным компонентом данного жанрового вида является биографизм/автобиографизм, во многом расширяющий возможности проявления личности автора или транслирования личностного опыта известных личностей. Этот тезис логически подводит к важности авторской позиции и оценки. Например, в романе современного чеченского писателя Канты Ибрагимова «Детский мир», посвященном событиям первой чеченской войны, пролог и эпилог написаны от лица самого автора. Писатель выбирает подобное структурное решение текста для того, чтобы в самом начале обозначить проблему произведения и высказать собственную точку зрения на трагические для его этноса события, а затем – в финале – подвести итоги. Для событийно-хроникальной прозы типично, что автор нередко открыто «входит» в текст посредством авторских отступлений в форме размышлений или воспоминаний (в том случае, если сам является непосредственным участником или свидетелем описываемых им событий). Здесь можно говорить о феномене фактора субъективности документально-художественной прозы, которая при всей ее документальной обусловленности отражает видение и позицию писателя.

В стилистическом плане в документально-художественной прозе проявляется сочетание документального и художественного дискурса в разных соотношениях и приоритетах в зависимости от авторского видения. Также следует отметить присутствие жаргонной, сниженной и диалектной лексики, что делает произведения максимально правдоподобными. Например, в текстах чеченских писателей в речи героев наблюдается искажение русских слов, что характерно для малообразованных простых людей другой национальности.

Тема нашей работы имеет несомненные перспективы для дальнейших исследований. В частности, необходим системный анализ видов современной северокавказской событийно-хроникальной прозы. Значительный интерес представляет классификация видов и функций документального интертекста. Также очевидна актуальность сравнительно-типологических исследований северокавказской и отечественной документально-художественной литературы.

Библиографический список

1. *Круглый стол: литература и документ: теоретическое осмысление проблемы.* Available at: https://imli.ru/seminary-i-konferentsii-2008/1827-kruglyj-stol-literatura-i-dokument?ysclid=leyq8krabh714000261
2. Палиевский П.В. Роль документа в организации художественного целого. *Проблемы художественной формы социалистического реализма*. Москва: Советская Россия, 1971; Т. I.
3. Чукуева З.Н. *Жанрово-стилевые особенности северокавказской событийно-хроникальной прозы XX века в контексте типологических связей с отечественной литературой*: монография. Грозный, 2020.
4. Местергази Е.Г. *Литература нон-фикшн/nonfiction. Экспериментальная энциклопедия.* Москва: Совпадение, 2007.
5. Басинский П. *Сочинять без вымысла*. Available at: https://rg.ru/2015/07/13/basinskii.html

References

1. *Kruglyj stol: literatura i dokument: teoreticheskoe osmyslenie problemy.* Available at: https://imli.ru/seminary-i-konferentsii-2008/1827-kruglyj-stol-literatura-i-dokument?ysclid=leyq8krabh714000261
2. Palievskij P.V. Rol' dokumenta v organizacii hudozhestvennogo celogo. *Problemy hudozhestvennoj formy socialisticheskogo realizma.* Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1971; T. I.
3. Chukueva Z.N. *Zhanrovo-stilevye osobennosti severokavkazskoj sobytijno-hronikal'noj prozy XX veka v kontekste tipologicheskih svyazej s otechestvennoj literaturoj*: monografiya. Groznyj, 2020.
4. Mestergazi E.G. *Literatura non-fikshn/nonfiction. `Eksperimental'naya `enciklopediya.* Moskva: Sovpadenie, 2007.
5. Basinskij P. *Sochinyat' bez vymysla*. Available at: https://rg.ru/2015/07/13/basinskii.html

Статья поступила в редакцию 17.03.23

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-495-497

Pisarev L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Romano-Germanic Philology, Orthodox St. Tikhon's University f or the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: lev-king@mail.ru*

THE IDEA OF OPTIMISM IN THE NOVELS OF G.K. CHESTERTON. The article examines the plot-compositional and ideological-philosophical level of the main novels of G.K. Chesterton "Napoleon from Notting Hill", "The Man who was Thursday", "The Ball and the Cross", "The Flying Tavern", "The Return of Don Quixote" in order to determine the properties of the construction of artistic space common to these works. As a result of the research, the property of composition construction common to G.K. Chesterton's novels is determined: each work invariably has a positive ending. This feature is closely related to the ideological and philosophical attitude of the author to oppose the ideas of decadents that prevailed in society, art and literature of his time, genetically related to the religious and philosophical teaching of the Gnostics, opposing the Christian creed. The idea of optimism in Chesterton's novels is thus opposed to the ideas of skepticism, pessimism and nihilism of decadents, while his novels carry a powerful religious and philosophical message.

Key words: **G.K. Chesterton, novel, finale, idea, optimism, pessimism, gnosticism, decadents**

Л.В. Писарев, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. романо-германской филологии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ), г. Москва, E-mail: lev-king@mail.ru*

ИДЕЯ ОПТИМИЗМА В РОМАНАХ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА

В статье рассматривается сюжетно-композиционный и идейно-философский уровень основных романов Г.К. Честертона «Наполеон из Ноттинг-Хилла», «Человек, который был Четвергом», «Шар и Крест», «Перелетный кабак», «Возвращение Дон Кихота» с целью определения общих для этих произведений свойств построения художественного пространства.

В результате проведенной работы было определено общее для романов Г.К. Честертона свойство построения композиции: каждое произведение неизменно имеет позитивный финал. Эта особенность тесно связана с идейно-философской установкой автора на противостояние господствовавшим в обществе, искусстве и литературе его времени идеям декадентов, генетически связанным с религиозно-философским учением гностиков, противостоящим христианскому вероучению.

Идея оптимизма в романах Честертона противопоставляется идеям скепсиса, пессимизма и нигилизма декадентов, его романы несут при этом в себе мощный религиозно-философский посыл.

Ключевые слова: **Г.К. Честертон, роман, финал, идея, оптимизм, пессимизм, гностицизм, декаденты**

Актуальность данной статьи заключается в том, что романное творчество Г.К. Честертона затрагивает широкий круг социальных и философских проблем, возникающих и перед современным обществом, его произведения не теряют актуальность и в наше время, во многом описывая явления, влияющие ныне на жизнь европейской цивилизации.

Цель статьи – рассмотреть общие тенденции романного творчества Г.К. Честертона с точки зрения противопоставления христианской философии идеологии декадентов рубежа XIX–XX веков в его произведениях.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно дополняет частично рассматривавшуюся исследователями творчества Г.К. Честертона проблему осмысления писателем духовного кризиса рубежа XIX–XX веков с точки зрения христианской религиозной философии.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в выявлении устойчивой тенденции в творчестве Г.К. Честертона к противостоянию гностической по своей природе идеологии пессимизма и нигилизма эпохи декаданса с помощью противопоставления ей идей жизнеутверждения и оптимизма, воплощенных в художественном мире его произведений на сюжетно-композиционном (неизменно позитивные финалы романов) и идейно-философском уровнях.

Практическая значимость нашей работы заключается в возможности применения исследовательского материала в процессе преподавания курса истории английской литературы XX века, спецкурса по творчеству Г.К. Честертона, а также в процессе дальнейших исследований творчества писателя.

В данной статье мы затрагиваем некоторые общие тенденции в романном творчестве Г.К. Честертона на сюжетно-композиционном и идейно-философском уровнях и исследуем их связь с религиозно-философской позицией писателя по отношению к господствовавшим среди творческой интеллигенции рубежа веков идеям и настроениям [1–11].

Проблема осмысления Г.К. Честертоном духовного кризиса европейского общества на рубеже XIX–XX веков рассматривалась Е.В. Васильевой [3], его творческое противостояние разрушающей религиозно-философской концепции декадентов изучалось ранее нами в работах «Проблема идеи «восточного пессимизма» и кризис рубежа XIX–XX веков в романе Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом»» [5], «Проблема дуализма отображения божественной природы в романе Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом»» [8] и «Роман Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом»: теодицея против антисистемы» [9].

Связь концепции декадентов с учением гностиков и ее генезис рассматривались в работах игумена Спиридона (Баландина) «Гностицизм. От Античности до наших дней» [4], Слободнюка С.Л. «Идущие путями зла (древний гностицизм и русская литература 1890–1930 гг.)» [4].

Рубеж XIX–XX веков был периодом в истории европейской цивилизации, когда во всех областях ее культурной жизни – искусстве, литературе и философии – происходили грандиозные изменения, подготовленные всем течением предыдущей духовной жизни европейского общества. В полной мере все происходившие процессы касались и всех сфер культурной жизни британского общества. От кризиса религиозности, наступившего в XIX веке во многих европейских странах, через агностицизм в духе Гексли британское общество пришло к духовному кризису рубежа веков, нашедшему, в частности, свое отражение в литературе эпохи. В литературе веяния этого времени отразились в художественном направлении декаданса, характерной особенностью которого являлось настроение пессимизма, на котором была основана эстетика декадентов.

Творчество Г.К. Честертона, великого христианского писателя, сильно выделяется по своему духу и идейному содержанию на фоне многих произведений эпохи модерна, пропитанных духом декаданса и кризиса рубежа веков. Для произведений большинства писателей и поэтов его времени был свойственен дух нигилистического отрицания моральных и эстетических устоев предшествующей культуры, творчество их было проникнуто эстетикой красоты последнего момента, наслаждения жизнью у «бездны мрачной на краю».

Г.К. Честертон с юности принадлежал к кругу творческой интеллигенции Лондона и хорошо знал, как дух современной ему литературы, так и настроения общества своей эпохи, прекрасно умел отразить их в своих романах, многие из которых и появились именно как реакция на этот разрушительный дух богемы и ее увлечение различными идеями, в основе которых лежало отрицание не только благости созданного Богом мира, но и пессимистическое отрицание самой жизни. Пройдя лично через период сложных духовных исканий, сам Г.К. Честертон пришел к выводу, что «картина мира…не так уж черна…» [2, с. 98], и утвердился в искренней вере в благость Творца, став глубоко верующим человеком.

В своих произведениях Г.К. Честертон внимательно исследовал первопричины такого духовного состояния современного ему мира английской творческой интеллигенции и искал возможные пути выхода этого мира из духовного кризиса. Можно сказать, что почти все крупные произведения писателя, являясь художественными произведениями, несут в себе мощный научно-исследовательский

потенциал, рассматривая как социокультурные, так и религиозно-философские проблемы жизни общества.

Во всех крупных романах писателя есть конфликт главных героев с миром и обществом, полными несовершенства и идущими к гибели, во многих из романов Честертон помещает героев в условия онтологического выбора «быть или не быть», в которых они неизменно делают выбор в пользу «быть». Но прежде разрешения конфликта главные герои через сложные духовные искания, состояние катарсиса приходят к необходимости волевого решения и действия. Их путь неизменно ведет к утверждению разумности сущего и к ценности созданного Богом мира, каков бы он ни был.

Таковы произведения «Наполеон из Ноттинг-Хилла» (1904), первый крупный роман Честертона, «Человек, который был Четвергом» (1908), самый, пожалуй, известный и опубликованный его роман, «Шар и Крест» (1909), «Перелетный кабак» (1914) и последний крупный роман «Возвращение Дон Кихота» (1927).

Общим для всех этих произведений является неизменный оптимизм финала, будь он «открытым», как в романе «Наполеон из Ноттинг-Хилла», или финалом «со счастливым концом», как в других. Эта особенность художественного мира писателя обусловлена не только отражением его личного мироощущения (сам он был человеком насколько глубоким, настолько и жизнерадостным), но и идейной установкой на литературную проповедь, направленную против духа пессимизма и декаданса.

В романе «Наполеон из Ноттинг-Хилла» герои пытаются сохранить традиционный уклад жителей лондонского района Ноттинг-Хилл в борьбе против поглощения этого мира обезличивающей капиталистической системой и готовы отдать свои жизни за право лондонцев сохранить историческое лицо и дух своего района.

В этом романе героями движут чувства справедливости и любви к прекрасному, которые они находят как в жизни простых ремесленников, так и возвышенном искусстве, несовместимом с бездушием мира наживы. Когда из этого мира уходит чувство прекрасного, постепенно исчезает и содержание многих моральных понятий, мир начинает гибнуть. Герои в романе терпят поражение, их мир прежнего Ноттинг-Хилла гибнет – через него проведут магистраль, но они не сломлены, они уходят в будущее, как Дон Кихот и его верный оруженосец, не сложив оружие, – остается надежда на продолжение борьбы против беспощадной индустриальной трансформации привычного им сложного и красивого мира – роман имеет «открытый финал», содержит в себе идею оптимизма.

Идея оптимизма в этом романе тесно связана с глубиной затрагиваемых в произведении проблем. Можно сказать, что в своем первом романе Честертон затронул впервые проблему возможной гибели мира под воздействием внешних сил, порожденных бездуховностью капитализма и коррупции. Мир Ноттинг-Хилла в этом романе, представляющий собой «малую родину» главных героев, с его историей, культурой и традициями, является проекцией как большого Лондона, в котором происходит действие, так и своеобразной проекцией всей Британской Империи, несет в себе отражение «большого в малом» [7, с. 182–183], и его гибель предупреждает об опасности исчезновения культурных миров большего порядка. Заметим, что сюжет гибели «малой родины» и символизм этого события с возможностью его интерпретации как гибели универсума большего порядка можно встретить и в других произведениях мировой литературы, например, в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой» [10]. Таким образом, возможность дальнейших действий героев романа Честертона несет в себе возможность создания оптимистического образа будущего.

Пожалуй, самый известный роман Г.К. Честертона, «Человек, который был Четвергом», явился первым крупным произведением в его творчестве, главной целью которого была борьба против духа пессимизма и отчаяния, которым было объято современное Честертону британской общество, о чем он сам откровенно писал в своей «Автобиографии» [1, с. 91].

В романе «Человек, который был Четвергом» герои проходят испытание борьбой против идеологии абсолютного зла, смертоносной гностической ереси, находящей свое выражение в деятельности тайного общества террористов-анархистов. Также они проходят испытания сомнениями в разумности и справедливости Божественного устройства мира, в котором есть место такому злу, испытание пессимизмом. Автор проводит героев романа через катарсическое очищение душевными страданиями, и они становятся достойны как познать сущность и логику устройства земного мира, так и милость Бога к своему созданию.

Духовные искания героев романа, их сомнения и экзистенциальный ужас от восприятия действительности через призму представителей поколения мыслящих членов британского общества конца XIX века были отражением как духовных поисков самого Честертона, вместе с другими пережившего кризис мировоззрения, так и того состояния, в котором на момент создания произведения все еще находилась интеллигенция Британии, и шире – европейская цивилизация [1, с. 97–98].

«Я всё еще был подавлен метафизическим кошмаром отрицаний разума и материи, с ужасными видениями дьявола, с бременем моих загадочных мозга и тела; но к этому времени я восстал против них и старался создать более здравую концепцию мироздания, даже если бы она ошибалась в пользу здравомыслия. Я даже называл себя оптимистом, потому что ужасно близко подошёл к тому, чтобы стать пессимистом. Это единственное моё оправдание. Всё это впоследствии воплотилось в очень бесформенной форме произведения «Человек, который был Четвергом» [1, с. 97–98].

Борьба против идеологии пессимизма, воплощенной как в эстетике декадентов того времени, так и в разрушительной философии анархических революционных учений, стала основной идеей романа «Человек, который был Четвергом» [8, с. 362].

Философии пессимизма Г.К. Честертон противопоставляет свою философию, центральной идеей которой становится идея оптимизма и веры в благость Творца, создавшего этот мир. И в этом романе Честертона религиозный аспект его творчества отражен наиболее ярко, заявлена его религиозно-философская позиция, которой он будет придерживаться и далее.

В романе «Шар и крест» (1909), как и в романе «Человек, который был Четвергом», острый онтологический конфликт выражен особенно ярко. Но в романе «Шар и крест» он обострен еще более: миру людей, в котором живут герои, грозит неминуемая гибель. Он находится уже не просто в опасности, но под властью самого Люцифера, установившего над людьми особый, медицинский контроль. Этот роман можно смело назвать одной из первых антиутопий и, более того, чрезвычайно современной, пророческой антиутопией, довольно страшной как для времени Честертона, так и для нашей современности. Любая из комбинаций образов будущего, которые предлагает Люцифер главным героям романа, является прямым путем к расчеловечиванию и не только к гибели образа Божия в человеке, но и к конечной гибели человеческого мира [6, с. 199].

Действие романа разворачивается в Англии, потерявшей веру, и подчеркнуто религиозно нейтральной. Именно над этой страной, оперируя доводами медицинской науки, берет власть профессор Люцифер.

Два главных героя, атеист-социалист Тернбулл и католик-монархист Мак Иэн, являются в этом мире возбудителями спокойствия: из-за своих взглядов на религию они готовы драться на дуэли. Для устоявшегося порядка и новой власти опасен не только предмет их спора – религия и образ Пречистой Девы Марии, но и сама их решимость отдать за свои идеи жизнь. В мире, которым овладел Люцифер, любое горячее религиозное чувство и неравнодушие являются отклонением от медицинской нормальности и преследуются по закону. В этом мире создана специальная медицинская полиция, все люди обязаны иметь при себе медицинский сертификат душевного здоровья и обязательно носить выданный им знак S (“Sanus” – «душевно здоров», «нормален»), без которого любой полицейский должен их арестовать и изолировать.

По приказу профессора Люцифера героев заключают в специальную больницу-тюрьму, где их помещают в комфортабельные автоматизированные палаты-камеры с кондиционером и регулярным питанием. Вместе с главными героями в эту больницу попадают все, кто с ними общался или даже слышал о них, – у медицинской полиции хорошо налажена информационная система и слежение, у них есть картотека с данными на любого человека.

Профессор Люцифер с помощью науки и медицинского контроля взял полную власть над правительством и миром, и отдельная больница, в которую заключены герои, становится прообразом всего мира, в котором, по словам Люцифера, «настоящая диктатура только начинается».

Герои по-разному переносят «изоляцию» в течение более месяца. Атеист Тернбулл мучается и страдает от отсутствия свободы, несмотря на комфортные условия пребывания. Католик Мак Иэн не только страдает, но и получает ценный опыт общения с Богом в уединении, что придает ему силы.

Но больше, чем главных героев, профессор Люцифер боится и охраняет православного монаха-старца Михаила, которого он похитил где-то на Балканах или в Греции. Он заточен в самую удаленную камеру, без окон и дверей. Несмотря на это, монах Михаил сохраняет и бодрость, и детскую радость от этого мира. Он даже доволен, что он оказался в одиночестве, наедине с Богом.

Честертон показывает нам, что даже в самом безвыходном (в буквальном, геометрическом смысле слова) положении человек может найти для себя как духовный выход – никто не может изолировать его от общения с Богом, так и выход с помощью действия: героям удается сломать высокотехнологичные запоры на дверях камер и получить необходимую свободу, чтобы бороться за этот мир.

Примечательна развязка романа. Благополучный исход событий оказывается, как суммой и результатом воли к действию различных людей, так и результатом синергии – совпадения человеческой воли и Божественного замысла.

Когда персонал больницы пытается вернуть в камеры-палаты под угрозой расстрела из пулемётов наших героев и всех обитателей больницы, Мак Иэн и Тернбулл поднимают восстание против медицинского фашизма. К ним присоединяется франкоязычный британец мсье Дюран, образец лояльного и законопослушного гражданина.

Мсье Дюран обвиняет медицинскую власть в том, что его лишают важнейших гражданских свобод: свободы перемещения (ему не дают гулять), свободы общения с его дочерью, свободы принимать ту пищу, которую он хочет и мог бы себе позволить. Он утверждает, что если закон, который ими правит, не стоит на общественном договоре, то такой договор гражданина с властью считается расторгнутым. Не испугавшись пулеметов, он тихо удаляется и поджигает боль-

ницу. Персонал во главе с Люцифером бежит, герои свободны от их тирании, но находятся в смертельной опасности из-за огня.

Только когда Мак Иэн, бросаясь на спасение старца Михаила, с молитвой обращается к Богу, происходит чудо: молитвами отца Михаила огонь утихает.

Концовка романа показывает нам, что даже в случае кажущегося безвыходным положения и смертельной опасности у человека должна оставаться надежда на то, что он не оставлен Богом, и воля к действию, которое может быть синергией Бога и человека.

Еще один роман этого периода, «Перелетный кабак» (1914), также показывает состояние мира, в котором живут герои (ирландец капитан Патрик Делрой и владелец кабака «Старый корабль» Хэмфри Пэмп), и его постепенное движение через изменение пищевой культуры и картины мира жителей Англии по принципу «окна Овертона» к установлению диктатуры и попытке изменения национальной идентичности и их культурного кода. Постепенно элита Британии принимает ислам и приглашает в страну полчища чужеземцев-мусульман и дикарей из колоний.

Герои романа последовательно отстаивают свое право сохранять свои традиции и свободы, хотя бы на уровне пищевой культуры (пить алкоголь, угощать других, веселиться и петь песни). Они путешествуют по стране с вывеской кабака «Старый корабль» (поэтому роман и называется «Перелетный кабак»), ведь если есть вывеска, то и употреблять напитки можно – таков закон. В итоге они поднимают на восстание против диктатуры английской элиты и чужеземного вторжения простых англичан и идут в бой под знаком креста и под христианские песнопения, защищая традиционные национальные и христианские культурные ценности.

В романе «Перелетный кабак» Г.К. Честертон не только продолжил работу в жанре антиутопии, обозначив возможные негативные, пессимистические варианты будущего развития британского общества (как мы видим из современной действительности, его прогноз оказался вполне вероятно реализуемым), но и продолжил исследование серьезных социально-философских вопросов современности, тесно связанных с рядом идей, владевших декадентской по духу элитой британского общества. В частности, в этом романе он исследовал возможный исход деятельности личности, имеющей власть над страной и придерживающейся взглядов, родственных учению Ф. Ницше о сверхчеловеке. Такой личностью в романе изображен лорд Айвивуд [3, с. 132]. Лорд Айвивуд с его комплексом сверхчеловека берется за изменение страны, ее культуры, традиций и религии, опираясь на восточное учение исламского проповедника Мисисры, с тем, чтобы, в конце концов, встать во главе чужеземной и иноверной армии завоевателей.

Честертон противопоставляет ницшеанскому революционному радикализму, в основе которого также лежат идеи неверия, отчаяния и пессимизма, близкородственному многим идеям Декаданса, надежду главных героев на торжество народного здравого смысла, веру в незыблемость ценностей христианской веры. Жизнелюбие героев, их любовь к свободе, празднику, спутником которого часто является добрый ром, поэзии народных песен противопоставляются мрачной комбинации пуританского минимализма, бюрократической диктатуре несправедливых законов и отказа от национальных культурных традиций под влиянием чуждой Англии религии.

Здесь мы также видим благополучный исход действия романа благодаря сумме поступков людей, здравому смыслу простых англичан, являющихся основой общества и носителями традиционной культуры, на которых всегда надеялся Честертон, и преданности христианской вере главных героев. Финал романа, безусловно, оптимистичен, писатель указывает выход из, казалось бы, безнадежной ситуации, смоделированной им в очередной антиутопии.

В финальном большом романе Честертона «Возвращение Дон Кихота» речь идет об угрозе миру, из которого уходит красота, цвета, краски. Вместе с красотой и чувством прекрасного исчезают понятия о чести, справедливости, дружбе и настоящей любви. Герои романа видят, что общество и мир, которым все более правит холодная капиталистическая выгода, постепенно идут к своей гибели. Их целью становится вернуть в мир красоту и прежнее содержание многих человеческих понятий. Они находят истинную красоту и идеалы в эстетике и культуре христианского искусства готического Средневековья. Именно с возрождения Сивудского аббатства, под сводами которого начинается действие произведения, и возникает постепенное возрождение их мира.

Этот последний крупный роман Честертона, как и его первый роман, «Наполеон из Ноттинг-Хилла», связаны между собой многочисленными образами, мотивами и темами. Можно сказать, что и в этом романе, как и в первом, имеется «открытый финал», хотя и вполне являющийся финалом «со счастливым концом», но и показывающий перспективу дальнейшего развития действия и движения судеб героев, то есть оставляющий надежду на что-то еще более позитивное.

Таким образом, мы пришли к выводу, что во всех перечисленных нами произведениях финалы неизменно несут в себе идею оптимизма и жизнеутверждения. Писатель проводит героев через трудные, порою смертельно опасные испытания, через душевные терзания и сомнения, но неизменно они находят выход из критических ситуаций не только с помощью своей воли к действию, но в основном – с помощью веры и глубокого религиозного чувства, которое является для них самым верным ориентиром. В финале каждого его произведения всегда присутствует либо свершившееся торжество Божественной справедливости или надежда на обязательный его триумф в будущем.

Этим природа творчества Честертона сильно отличается от творчества его современников-декадентов. Каждый его роман является оптимистической христианской проповедью надежды, не только утверждающей ценности жизни как таковой, в противовес пессимистическому духу, нигилизму и анархии декаданса, но и высокие моральные идеалы релятивистской морали и духу капиталистического прагматизма и наживы, порожденных неверием и отчаянием кризиса рубежа XIX–XX веков.

Библиографический список

1. Chesterton G.K. *The Autobiography of G.K. Chesterton*. New York. Sheed &Ward, 1936.
2. Chesterton G.K. *The Man Who Was Thursday*, Penguin Books 1937, Reprinted with the introduction by Kingsley Amis, 1986.
3. Васильева Е.В. Духовный кризис рубежа XIX–XX веков в осмыслении Г.К. Честертона. *Известия ВГПУ. Гуманитарные науки*. 2015; № 3 (208): 130–134.
4. Игумен Спиридон (Баландин). Гностицизм. От Античности до наших дней. *Научный труды Самарской духовной семинарии:* сборник статей. Самара, 2014: 304–318.
5. Писарев Л.В. Проблема идеи «восточного пессимизма» и кризис рубежа XIX-XX веков в романе Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом». *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 5 (84): 314–318.
6. Писарев Л.В. Образ будущего в романе Г.К. Честертона «Шар и крест». *XXVIII Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. 2018; № 28:188–190.
7. Писарев Л.В. Проблема защиты традиции в романе Г.К. Честертона «Наполеон из Ноттинг-Хилла». *XXIX Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. 2019; № 29: 181–184.
8. Писарев Л.В. Проблема дуализма отображения божественной природы в романе Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом». *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 360–362.
9. Писарев Л.В. Роман Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом»: теодицея против антисистемы. *XXXI Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. 2021; № 31: 161–163.
10. Распутин В.Г. *Прощание с Матёрой*. Москва: Азбука, 2022.
11. Слободнюк С.Л. *Идущие путями зла (древний гностицизм и русская литература 1890–1930 гг.).* Санкт-Петербург: Алетейя, 1998.

References

1. Chesterton G.K. *The Autobiography of G.K. Chesterton*. New York. Sheed &Ward, 1936.
2. Chesterton G.K. *The Man Who Was Thursday*, Penguin Books 1937, Reprinted with the introduction by Kingsley Amis, 1986.
3. Vasil'eva E.V. Duhovnyj krizis rubezha XIX-XX vekov v osmyslenii G.K. Chestertona. *Izvestiya VGPU. Gumanitarnye nauki*. 2015; № 3 (208): 130-134.
4. Igumen Spiridon (Balandin). Gnosticizm. Ot Antichnosti do nashih dnej. *Nauchnyj trudy Samarskoj duhovnoj seminarii:* sbornik statej. Samara, 2014: 304-318.
5. Pisarev L.V. Problema idei «vostochnogo pessimizma» i krizis rubezha XIX-XX vekov v romane G.K. Chestertona «Chelovek, kotoryj byl Chetvergom». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 5 (84): 314-318.
6. Pisarev L.V. Obraz buduschego v romane G.K. Chestertona «Shar i krest». *XXVIII Ezhegodnaya bogoslovskaya konferenciya Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2018; № 28:188-190.
7. Pisarev L.V. Problema zaschity tradicii v romane G.K. Chestertona «Napoleon iz Notting-Hilla». *XXIX Ezhegodnaya bogoslovskaya konferenciya Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2019; № 29: 181-184.
8. Pisarev L.V. Problema dualizma otobrazheniya bozhestvennoj prirody v romane G.K. Chestertona «Chelovek, kotoryj byl Chetvergom». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 360-362.
9. Pisarev L.V. Roman G.K. Chestertona «Chelovek, kotoryj byl Chetvergom»: teodiceya protiv antisistemy. *XXXI Ezhegodnaya bogoslovskaya konferenciya Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. 2021; № 31: 161-163.
10. Rasputin V.G. *Proschanie s Materoj*. Moskva: Azbuka, 2022.
11. Slobodnyuk S.L. *Iduschie putyami zla (drevnij gnosticizm i russkaya literatura 1890-1930 gg.).* Sankt-Peterburg: Aletejya, 1998.

Статья поступила в редакцию 20.02.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-498-500

***Kapshukova T.V.**, postgraduate, Bryansk State University n.a. I.G. Petrovsky (Bryansk, Russia), E-mail: ktv.07@list.ru*

THE MAIN THEMATIC GROUPS OF ABSTRACT VOCABULARY IN THE LYRICAL WORKS OF M. DENISOVA (ON THE EXAMPLE OF THE POETRY COLLECTION "SHADES OF FEELINGS"). The article studies abstract vocabulary in works of M. Denisova. The relevance of the study is dictated by the increased interest in the work of regional writers, whose works have provided extensive material for observing the language and, in particular, vocabulary. The article describes abstract vocabulary in a broad and narrow sense. Different approaches to the study of this issue are described. Various classifications of abstract vocabulary are analyzed. Abstract vocabulary in the lyrical works of the modern poetess M. Denisova is considered. The material of the study is the poetic collection "Shades of Feelings". The author proposes a classification of abstract vocabulary of M. Denisova's poems according to thematic groups. The material on the topic is studied, systematized and described, the specifics of the use of abstract vocabulary in the lyrics of M. Denisova are determined. It is concluded that the poetess uses a wide range of words of abstract meaning.

Key words: **abstract vocabulary, abstract vocabulary, language of poetry, thematic groups, regional poetry**

***Т.В. Капшукова**, аспирант, Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского, г. Брянск, E-mail: ktv.07@list.ru*

ОСНОВНЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ОТВЛЕЧЕННОЙ ЛЕКСИКИ В ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ДЕНИСОВОЙ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭТИЧЕСКОГО СБОРНИКА «ОТТЕНКИ ЧУВСТВ»)

Статья посвящена изучению отвлеченной лексики в произведениях М. Денисовой. Актуальность данного исследования продиктована возросшим интересом к творчеству региональных писателей, чьи произведения дали широкий материал для наблюдения за языком и, в частности, лексикой. В статье дана характеристика отвлеченной лексики в широком и узком понимании. Описываются разные подходы к изучению этого вопроса. Проанализированы различные классификации абстрактной лексики. Рассматривается отвлеченная лексика в лирических произведениях современной поэтессы М. Денисовой. Материалом данного исследования послужил поэтический сборник «Оттенки чувств». Автором предложена классификация отвлеченной (абстрактной) лексики стихотворений М. Денисовой по тематическим группам. Изучен, систематизирован, описан материал по теме, определена специфика использования отвлеченной лексики в лирике М. Денисовой. Делается вывод, что поэтесса использует широкий спектр слов абстрактного значения.

Ключевые слова: **отвлеченная лексика, абстрактная лексика, язык поэзии, тематические группы, региональная поэзия**

Работа посвящена исследованию отвлеченной лексики в лирике М. Денисовой. Актуальность нашего исследования продиктована возросшим в последнее время интересом к творчеству современных региональных поэтов, которое составляет неотъемлемую часть нашей богатейшей культуры. Оно дало широкий материал для наблюдения за языком и, в частности, лексикой. В этом плане несомненный интерес представляют отвлеченные слова, анализ которых поможет не только выявить некоторые особенности языка поэтессы, но и сделать выводы об особенностях развития лексической системы языка, ее тенденциях.

Цель работы состоит в изучении, описании и разделению на тематические группы отвлеченной лексики в лирике М. Денисовой. Достижение этой цели предполагает решение ряда конкретных задач как теоретического, так и практического характера:

– изучение и анализ учебной и научной литературы по теме исследования;
– сбор практического материала из лирических произведений поэтессы;
– разделение отвлеченной лексики по тематическим группам;
– определение специфики использования отвлеченной лексики в лирике М. Денисовой.

Материал для исследования извлечен из сборников стихотворений М. Денисовой.

Анализ практического материала произведен с опорой на данные словарей.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы на уроках литературы (литературное краеведение) и русского языка (в разделе лексикология), на факультативных занятиях.

Основной метод исследования, используемый в работе, – описательный, предполагающий наблюдение, классификацию, анализ и последующий синтез языковых явлений.

В процессе формирования русского государства, развития его экономики, общественной жизни в обиход активно входили и входят новые понятия, требующие языкового выражения.

Новые условия общения требуют достаточно развитой отвлеченной лексики, способной выражать многочисленные понятия, рождающиеся в различных областях знаний. Процесс пополнения словарного состава новыми словами происходит на всем протяжении развития русского языка. Рассмотрим так называемую абстрактную лексику, составляющую немалый пласт в русском языке.

Абстрактная лексика (лат. abstractus – удаленный, отвлеченный) – это совокупность слов с отвлеченным значением качества, свойства, состояния, действия. В науке существуют различные подходы к определению объема данной группы слов.

В широком понимании, исходя только из семантического критерия, в абстрактную лексику можно включить слова разных частей речи. Такой подход можно найти в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой [1, с. 12–13]. Здесь под отвлеченной лексикой понимаются имена существительные, имеющие грамматическое выражение категории отвлеченности (определение, словообразовательные суффиксы, отсутствие, как правило, формы мн. ч.): *блеск, возня, свойство, волнение, тишина;* имена прилагательные и глаголы: *интеллектуальный, индивидуальный, ленивый, положительный, любить, жить, грустить* и т. д.

Аналогичный подход отражен в работе В.В. Веселитского «Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII–XIX вв.». Автор говорит: «Для отвлеченной лексики особенно характерны следующие типы слов: существительные с отвлеченно-обобщенным значением, существительные со значением действователя, прилагательные (и наречия), субстантивы на *–ое*. Глаголы также употребительны в отвлеченной лексике, но не столь специфичны для нее как имена» [2, с. 285–286].

Широкого подхода придерживаются также Л.А. Булаховский и Ю.А. Бельчиков.

Большинство же ученых рассматривают термин «абстрактная лексика» в узком смысле. Вследствие этого в научных трудах мы встречаем понятие «*отвлеченные (абстрактные) существительные*». «Русская грамматика – 80» трактует это понятие так: «Отвлеченные (абстрактные) существительные – это слова, называющие отвлеченные понятия, свойства, качества, действия и состояния*: слава, смех, бег, движение*» [3, с. 285, 462].

Узкий подход к пониманию абстрактной лексики можно найти в работах О.С. Ахмановой, А.Н. Тихонова, Н.М. Шанского и других ученых. В своей статье мы будем придерживаться этой точки зрения.

Следует отметить, что описание отвлеченной лексики проводятся в различных направлениях: рассматривается вопрос ее происхождения и развития, грамматическое выражение категории отвлеченности, словообразовательные признаки, семантика абстрактных существительных. В работе особое место отведено разделению отвлеченной лексики на тематические группы.

Явления, наблюдаемые в семантической структуре абстрактных слов, отличаются сложностью, демонстрируя разноплановые процессы, происходящие в лексике. Именно этим, по замечанию В.В. Веселитского, объясняется, «что существующие семантические классификации нередко оказываются чрезмерно дробными или общими и неполными. Для изучаемой лексики характерно направление ее функционально-семантического развития» [2, с. 130].

Действительно, абстрактная лексика охватывает очень большой пласт слов в литературном языке. Отсюда богатство и разнообразие семантики, столь разнообразна ее классификация.

Например, А.А. Уфимцева в своей работе «Лексическое значение» [4, с. 72] определяет отвлеченную лексику как слова, называющие объекты, свойства и отношения, полученные в результате абстрагирования, отвлечения от конкретных объектов, свойств и отношений, и выделяет следующие разряды отвлеченной лексики:

1. Имена, выражающие в высшей степени обобщенные понятия признаков *(гениальность, красота)* – результат изолирующей абстракции.
2. Научные и простые термины *(линия, материя)* – результат особого вида абстракции – идеализации.
3. Имена, обозначающие категории реального мира, выступающие в роли родовых понятий по отношению к видовым *(чувство, вещество)*.

4. Имена единичных понятий, являющиеся «мыслительным конструктом» ирреального предмета *(черт, русалка, леший* и т. д.).

Еще одну классификацию в работе «Лексика русского литературного языка XIX – начала XX вв.» дает Ф.П. Филин. Он выделяет следующие группы абстрактных слов:

1. Существительные со значением отвлеченного качества и свойства (*безраздельность, безусловность, добротность, жгучесть* и т.д.).

2. Слова, называющие особенности внутреннего мира человека, его эмоциональное состояние, склонности и характерные черты поведения (*безобидность, изворотливость, расчетливость* и т. д.).

3. Существительные, обозначающие физические качества человека или других живых существ (*близорукость, живучесть, костлявость, косолапость* и т. д.).

4. Слова со значением степени качества (*бледноватость, горьковатость, легковатость, сизоватость* и т. д.).

5. Существительные, называющие действия или результат, либо, нередко, совмещающие эти значения (*зачисление, подготовление, приспособление, обрисовка* и т. д.).

6. Образования с оценочным значением, обозначающие различные общественные и социально-бытовые понятия, явления (в основном с отрицательной оценкой): *бестолковщина, похабщина* и т. д. [5, с. 131].

Следует заметить, что все виды классификаций составлены авторами применительно в основном к новообразованиям XIX – начала XX вв. и, следовательно, с современной точки зрения остаются неполными.

Таким образом, можно заметить, что разнообразие семантических классификаций объясняется в первую очередь степенью обобщенности (конкретности), лексического материала. Полагаем, что классификация абстрактной лексики, функционирующей в условиях литературно-художественного контекста, может быть представлена иначе, что будет связано с особенностями творчества мастера художественного слова. Это позволит выделить иные семантические (тематические) группировки слов.

Отвлеченная лексика в лирике поэтессы представлена разнообразными тематическими группами. Рассмотрим их:

I. Слова, обозначающие состояние окружающей среды и явления природы (*мрак, сумрак, сумерки, потемки, сияние, мгла, тишина, шум, холод, тьма, плеск, зной, гроза* и т. д.)

Приведем примеры: Коснись травы…и смолкни…и замри,\И слушай – и услышишь тишину\Внутри травы, безмолвия внутри,\Легчайшую безмолвия струну (с. 9); Сегодня мы поздно с тобой проснулись\От шума полуденных сосен… (с. 12); Сколько простора сразу – бренное наважденье.\Воздух пропитан волей, голосом дальних грез.\Море разбило чашу о берега терпенья,\Матовые осколки кажутся гроздью грез (с. 134); Покачнулась сосна, встрепенулся лес,\Пошатнулась твердь, раскрошилась тьма.\И взвились ветра до седых небес,\И…уснуло все. И пришла зима (с. 120); Когда-то, твой корабль проводив,\Бродила я среди прибрежных скал – \И любовалась, как морской прилив\Серебряными бликами играл (с. 79).

Как видно из примеров, лексемы, обозначающие состояние окружающей среды и явления природы, параллельны душевному состоянию лирической героини, передавая в основном состояния душевной тоски, одиночества, сердечных переживаний. Причем акцент сделан именно на это, а не на детальное описание самой природы.

С этой группой тесно связана следующая тематическая группа существительных-колоративов:

II. Существительные передающие цвета и оттенки (*синь, белизна, алость, голубизна, лазурь* и т. д.).

Например: Позволь, я буду небом над тобой,\Кусочком неба в необъятной сини (с. 62); Ты любишь небо и траву,\ А я – полуденное пламя.\Но тихой ночи синеву\Несу к твоим ногам, как знамя (с. 74); Небес синева и лазурь морская – \Что может быть лучше?\ Что может быть краше? (с. 32); Я плохо сплю. Мне чудится февраль – \Сирень в снегу и завыванье бури…\А за окном сияние лазури,\ Июньский свет и зимняя печаль (с. 78); Свеча. И зерна из граната,\ Разбрызгав алость по столу,\Стекают в вязкую смолу, \А в комнате звучит соната (с. 32); И этот грустный день – \всего лишь слабый штрих\На ярком полотне весны. А эта просинь\Обманчива, как все, что сбудется на миг… (с. 23).

III. Существительные, обозначающие психические состояния, чувства человека и их проявления; свойства, качества характера: *одиночество, тревога, страх, истома, покой, любовь, радость, грусть, гнев, волнение, вера, счастье, отрада, тоска, боль, печаль, доброта, красота, кокетство, влечение, ум, воспоминания, размышления, вдохновение, призвание, лень, прихоть* и т. д.

Например: Я знаю: Вы – моя тоска,\Печали давней продолженье.\И Ваши точные движенья\Я узнаю издалека (с. 56); Боже, сохрани\Хотя бы каплю летнего тепла,\В моей душе, измаянной тоскою… (с. 61); А эта любовь оставила след: \Как ладаном жизнь пропитала собой.\А эта любовь оставила свет – \И свет он мне во тьме ночной (с. 58); Разочарована – и в очи не смотрю,\И белый дым над городом летит.\Я вам слова чужие говорю,\А город мне обидчивость простит (с. 60); Мои страданья иссушили плоть,\Моя печаль мне душу истерзала (с. 65); И я узнала красоту мгновенья,\И жизнь мою пронзил чудесный свет (с. 67).

Данная группа слов является одной из самых многочисленных и дает наиболее полное представление о внутреннем мире лирической героини, ее душевном состоянии, ее мечтах, воспоминаниях, волнениях, страхах и радостях.

IV. Отвлеченные существительные, обозначающие пространственно-временные отношения: *время, миг, век, бездна, простор, старина, пространство, пора, годы, мгновение* и т. д.

Например: Какие тайны прячет пустота,\Что скрыто в тайниках ее – печали,\ Дороги, бездна или высота? (с. 20); Всмотрись в нее – откроются уму\Ее величье и ее бездонность (с. 20); А вьюги кружили над домом моим,\А годы летели, как горестный дым.\И время стирало из памяти сны,\Меня погружая в тепло тишины (с. 57); Как синий ливень за окном, иссякло время – \И я не то чтобы тебе, словам не верю (с. 69); Этот костер из загубленных сучьев/Жарко горит и пространство сжигает (с. 78); Час бытия… Сумерки времени… (с. 22); Время длится – или время спит,\Или сон вне временных штрихов\Тянется из сумрачных веков (с. 67).

Следует отметить, что для поэтессы время и все, что с ним связано, – философское понятие, которое имеет самое разнообразное наполнение в ее произведениях: от абстрактного неуловимого явления до осязаемого и реально зримого. Поэтесса показывает, что время полностью зависит от внутреннего состояния лирической героини и в зависимости от этого может быть либо быстрым, либо бесконечно медленным [6, с. 531].

V. Отвлеченные существительные, называющие понятия, связанные с религией, мистикой: (*чары, молитва, магия, смирение, виденья, душа, бессмертие, гаданье* и т. д.).

Я шла, натыкаясь на скалы и льды,\И Бог мне молитву послал за труды (с. 57); Как бездна покаянья глубока,\Как цепко держат памяти оковы… (с. 59); Смирение – раздумие минут (с. 30); Душа везде искала любовь.\Бродила вдоль пустых берегов,\По склонам гор и по дну морей,\ Но попадалась лишь горечь ей (с. 38).

Как видно из примеров, существительные данной группы сугубо религиозны, а в контексте стихотворений чаще всего наполнены общечеловеческим сознанием и выступают синонимами добра и зла.

Итак, проанализировав в целом отвлеченную лексику в произведениях М. Денисовой (сборник стихов «Оттенки чувств») в семантическом плане, можно сделать следующие выводы:

– в научной литературе существуют разные позиции и основания для описания отвлеченной лексики. В различных классификациях нет единообразия, что говорит о сложности и многообразии материала и недостаточной степени его изученности;

– поэтесса использует широкий спектр лексических единиц абстрактного содержания. Это слова, называющие и состояние природы и человека, и явления окружающего мира, и свойства, качества, способности человека, и отвлеченные действия, однако, несомненно, преобладающей является лексика, характеризующая окружающий мир, состояние души лексической героини.

Примечание

Здесь и далее цитаты приводятся по изданию: Денисова М.В. *Оттенки чувств*. Брянск: Издательство Фонда им. Св. блгв. Кн. Олега Брянского, 2011. 152 стр. (в скобках даны номера страниц).

Библиографический список

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. *Словарь справочник лингвистических терминов*. Москва: Мир и образование, 2022.
2. Веселитский В.В. *Отвлеченная лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX веков*. Москва, 2001.
3. *Русская грамматика: научные труды:* в 2 т. Москва: Институт русского языка имени В.В. Виноградова, 2005.
4. Уфимцева А.А. *Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики*. Серия: Лингвистическое наследие XX века URSS. 2020.
5. Филин Ф.П. *Лексика русского литературного языка XIX – начала XX века*. Москва: Наука, 2001.
6. Капшукова Т.В. Философские мотивы в поэзии М. Денисовой. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. *XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения*: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2022: 530–532.

References

1. Rozental' D.`E., Telenkova M.A. *Slovar' spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2022.
2. Veselitskij V.V. *Otvlechennaya leksika v russkom literaturnom yazyke XVIII – nachala XIX vekov*. Moskva, 2001.

3. *Russkaya grammatika: nauchnye trudy*: v 2 t. Moskva: Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova, 2005.
4. Ufimceva A.A. *Leksicheskoe znachenie: Princip semiologicheskogo opisaniya leksiki*. Seriya: Lingvisticheskoe nasledie XX veka URSS. 2020.
5. Filin F.P. *Leksika russkogo literaturnogo yazyka XIX – nachala XX veka*. Moskva: Nauka, 2001.
6. Kapshukova T.V. Filosofskie motivy v po`ezii M. Denisovoj. Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie. *XXIII Kirillo-Mefodievskie chteniya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2022: 530-532.

Статья поступила в редакцию 22.03.23

УДК 811.111'373 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-500-502

Golkar A., *PhD, assistant professor, Department of Russian Language, "Tarbiat Modares" University (Tehran, Iran), E-mail: golkar@modares.ac.ir*
Shahadha A.A., *postgraduate, Department of Russian Language, "Tarbiat Modares" University (Tehran, Iran), E-mail: a.shahadha@modares.ac.ir*

TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN MODERN POLITICAL DISCOURSE FROM RUSSIAN INTO ARABIC AND VICE VERSA. The translation of political phraseological units from Russian into Arabic and vice versa may be a difficult task, on the one hand, due to cultural and linguistic differences between these languages, and on the other hand, as a consequence of the fact that phraseological units in political discourse often perform not purely informative function, and with their structural and external properties create the desired emotive background for the discourse. As a result, the translator in such cases is required to have an unconventional and creative approach to translation. On the basis of specific examples of phraseological units in Russian and Arabic political discourse we have made an attempt to find the most appropriate ways of translating them in order to show the great diversity of their translation methods. The article presents translations with reproduction of the musicality of the phraseological unit, translations with the replacement of a national-cultural element, etc.

Key words: **political discourse, phraseological units, translation, Russian language, Arabic language**

А. Голкар*, канд. филол. наук, ст. преп., университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: golkar@modares.ac.ir*
А.А. Шахазе*, аспирант, университет «Тарбиат Модарес», г. Тегеран, E-mail: a.shahadha@modares.ac.ir*

ПЕРЕВОД ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АРАБСКИЙ И НАОБОРОТ

Перевод политических фразеологизмов с русского языка на арабский и наоборот представляет собой сложную задачу, с одной стороны, из-за культурных и языковых различий между этими языками, а с другой стороны, с учетом того факта, что фразеологизмы в политическом дискурсе часто выполняют не чисто информативную функцию, а своими структурно-внешними свойствами создают желаемый эмотивный фон. В результате от переводчика таких фразеологических единиц требуется не шаблонный, а творческий подход к переводу. Нами сделана попытка на материале конкретных примеров использования фразеологизмов в русском и арабском политических дискурсах найти наиболее подходящие способы их перевода с целью показать их большую разнообразность. В статье, в частности, представлены переводы с соблюдением музыкальности фразеологизма, с заменой национально-культурного элемента и т. д.

Ключевые слова: **политический дискурс, фразеологизмы, перевод, русский язык, арабский язык**

Фразеологизмы являются важным инструментом в речи политиков и в политическом дискурсе. Они позволяют политикам использовать язык, который знаком и понятен обществу, а также создавать эффектные высказывания, способные запомниться и оказать влияние на аудиторию. Данная функция при переводе таких фразеологизмов на другие языки часто утрачивается, ибо переводчик, особенно во время устного перевода, ограничивается лишь передачей лексического значения оборота, в то время как фразеологизм в речи политика часто создает желаемый эффект своей «внешней» оболочкой, своей музыкальностью, образностью и т. п. Такая специфика требует от переводчика новаторских, творческих, смелых решений, как бы нарушающих общепринятые нормы и методы перевода. Этим обусловливается актуальность данной работы.

Объектом нашего исследования служат конкретные примеры использования фразеологизмов в русском и арабском политических дискурсах.

Основная наша цель в настоящей статье – показать разнообразие переводческих решений и стратегий при переводе фразеологизмов в речи политиков с русского языка на арабский и наоборот.

Согласно поставленной цели решаются следующие задачи: определить основные функции, которые выполняют фразеологизмы в речи русских и арабских политиков; сравнить выполняемые функции в данных примерах с их переводами; предложить наиболее подходящие способы перевода фразеологизмов в политическом дискурсе.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем представлен ряд неформатных способов перевода фразеологизмов в политическом дискурсе.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты расширяют научную область переводоведения и совокупность способов перевода фразеологизмов. Практическая значимость работы определяется возможностью применять аналогичные способы при переводе политических текстов.

Вопрос о переводе фразеологизмов рассматривается в большинстве научных работ по переводу и переводоведению [1; 2; 3], однако в силу специфической роли фразеологических единиц в политическом дискурсе предлагаемые в этих источниках способы перевода не всегда оказываются подходящими.

Фразеологизмы в канве современного политического дискурса прочно завоевали позиции дискурсивных формул, то есть определенных речевых оборотов, характерных процессу коммуникации. Политик, обладающий навыками фразеологической компетенции, способен быстро завоевать внимание аудитории и приобрести статус «своего среди своих». Народные массы воспринимают подобные речи с восторгом, и прагматическая функция публичных выступлений в рамках политического дискурса достигает своей цели [4, с. 224]. «Фразеологизмы – это уникальные единицы языка, которые способны актуализировать главный замысел контекста, разнообразить его информативные возможности, создавать новые образы и ассоциации, тем самым вызвать живой интерес у аудитории к фактам политической реальности» [5, с. 242].

Устойчивые выражения украшают и делают речь лица, их употребляющего, красноречивой, ясной и влияющей на аудитории в целом. Фразеологические единицы входят в состав всех языков мира. Изучая их коннотации, индивиды приобретают знания о том или ином обществе, народе, ведь именно в них «лингвокультурное общество отражает его национальную идентичность» [6, с. 9].

Изучив фразеологизмы в политическом дискурсе на материале русских и английских электронных изданий, Л.Г. Хисматуллина и ее коллеги пришли к выводу, что главная функция фразеологизмов заключается в экспрессивизации политического языка, расширении структурно-семантических и стилистических границ политической фразеологии [5, с. 241–242].

Языковая характеристика фразеологизмов значительно затрудняет их перевод, так как мы имеем дело не просто с лексико-семантическом уровнем оборота, а должны отыскать вариант, который способен максимально передать и стилистико-экспрессивные нюансы фразеологизма, столько важные в политическом дискурсе.

Б.Т. Аль-Отаиби в статье «Особенности перевода фразеологизмов с арабского на русский» разделяет способы перевода фразеологических единиц на две основные группы: 1) фразеологический перевод (который сам разделяется на такие способы, как «фразеологический эквивалент», «неполный эквивалент», «относительный фразеологический эквивалент», «индивидуальный эквивалент») и 2) нефразеологический перевод (когда нет фразеологического эквивалента или им нельзя воспользоваться в данном контексте, а значение фразеологизма передается при помощи лексических, а не фразеологических средств). В этой классификации самым интересным для нас является «индивидуальный эквивалент», т. е. представление творческой переводной единицы, которая невоспроизводима в речи, является индивидуальной словотворческой единицей переводчика [7, с. 86]. К этому способу близки последние примеры данной статьи.

Первое анализируемое нами высказывание произнесено президентом В.В. Путиным на встрече с Генеральным секретарем ООН: «Мы встретились, поспорили, и оказалось, что он привез с собой магнитофон, тайком записал разговор, а потом опубликовал в прессе. Я не мог **поверить своим ушам и глазам**!».

Перевод данной фразы на арабский язык выглядит следующим образом:

Перевод данной фразы на арабский язык выглядит следующим образом:
«التقينا وتحدثنا، واتضح انه احضر معه جهاز تسجيل، وقام بتسجيل المحادثة سرا، ثم نشرها في الصحافة. **لم اصدق أذني وعيني!**»

На этом примере видно, что фразеологические единицы в языке оригинала и языке перевода имеют полное соответствие и эквивалентность и с семантико-стилистической точки зрения, и в структурном плане. Фразеологическая единица «не верить глазам и ушам» в смысле «крайней степени удивления услышанным или увиденным (обычно чем-то неожиданным и удивительным)» имеет и другие эквиваленты в арабском языке. Однако здесь буквальный перевод фразеологизма хорошо и адекватно передает все семантические оттенки, существующие и в языке оригинала.

Аналогичные случаи встречаются и при переводе фразеологизмов с арабского языка на русский. В качестве примера указываем на фразеологизм, который широко употребляется в речи арабских политиков и дословно переводится на русский как «сыпать в глаза пепел» – «ذر الرماد في العيون». Легко можно угадать, что здесь самый подходящий эквивалент – это «пускать пыль в глаза». Несмотря на незначительную семантическую разницу между русским и арабским фразеологизмами-эквивалентами, выраженную в словах «пыль» и «رماد» (=«пепел»), оба оборота очень близки в плане образности и создают одинаковую картину в представлении аудитории. Правда, следует также заметить, что лексическое сходство арабского оборота с еще одним русским фразеологизмом – «посыпать голову пеплом» может служить своего рода «ложным другом переводчика» и привести к заблуждению неопытного переводчика.

Другой пример взят из выступления В.В. Путина на ежегодной пресс-конференции 14 февраля 2008 года: «Я считаю, что у государственного деятеля должна быть хотя бы голова. Конечно, но, к сожалению, мы вынуждены жить по принципу «**доверяй, но проверяй**». Но все эти проверки не должны быть оскорблением гражданина, и я с вами полностью согласен».

На арабском языке фраза переводится следующим образом:
«اعتقد إن رجل الدولة يجب عليه على الأقل أن يمتلك رأسا. بالطبع، ولكن، مع الأسف، نحن مضطرون على العيش بمبدأ «**ثق، ولكن تحقق**». ولكن لا ينبغي أن تكون كل هذه التحققات بمثابة اهانة للمواطن، واتفق معكم تماما».

Опять переведенный арабский эквивалент полностью совпадает с русским оригиналом и по своей семантике, и по структуре. То, что отчасти затрудняет процесс перевода этого фразеологизма, связано с его мелодичностью, созданной использованием однокоренных, рифмующихся глаголов с разными префиксами. Данная музыкальность весьма ощутимо повышает выразительность речи, что немаловажно для политической речи. В арабском варианте использованы глаголы различных корней, но рифмующиеся, и таким образом сохраняется некоторая мелодичность в переводе, который можно считать примером удачного лексического выбора.

Другой заслуживающий внимания пример буквального перевода фразеологизма встречается в многоупотребительном в политическом дискурсе идиоматическом выражении «**арабская весна**», калькированном из английского языка («Arabic spring»). Это выражение является уже термином политологии и означает «волну демонстрации и протестов, разворачивавшуюся в арабском мире, начиная с 18 декабря 2010 г., когда происходили перевороты в Тунисе, Египте и Йемене, гражданские войны в Ливии и Сирии». Характерный пример его употребления в русском политическом дискурсе можно видеть в речи министра обороны России Сергей Шойгу, когда он на совещании глав военных ведомств Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) заявил, что «переворот на Украине прошел по сценарию арабской весны». Это словосочетание и на арабский язык почти всегда переводится путем калькирования как «الربيع العربي», однако следует отметить, что оно представляет собой вполне новый, непривычный термин для ушей арабского народа и вызывает у него совершенно противоположную ассоциацию по сравнению с западным миром. Для большинства арабского народа этот фразеологизм, прежде всего, – процесс военного вмешательства в арабские страны с катастрофическими последствиями, которые не имеют ничего общего с «весной», «просвещением» или «духовным возрождением», как это понимают на Западе. Намек на эту сторону дела можно услышать на насыщенном идиомами высказывании главы МИДа РФ С. Лаврова, произнесенном на пресс-конференции 17 января 2017: «Экспорт демократии привел к арабской весне и импорту миграции в Европу». Это хороший пример тех редких случаев, когда коннотация одной и той же фразеологической единицы, существующей в двух языках, не только не близкая, но даже противоположная, хотя такой ущерб кажется неизбежным и, по всей видимости, нет другого адекватного переводческого решения для его компенсации.

Встречаются в русском политическом дискурсе и интересные случаи использования фразеологизмов, которые не имеют точного семантико-структурного соответствия в арабском языке, но их буквальный перевод может вполне передать все семантические нюансы оригинала. Например, можно еще раз ссылаться на слова президента РФ, произнесенные на ежегодной пресс-конференции декабрь 2017 по поводу территориальных обвинений, предлагаемых Латвией: «У нас не будет никаких переговоров [со странами Балтии] на платформе каких-либо региональных претензий. То, что они получат, это не Пыталовский регион, а **мёртвого осла уши**».

Словосочетание «уши мертвого осла» в значении «отказ на просьбу; взамен представленных просьб получить что-то совершенно ненужное, неценное». Данная фраза в русских или русско-арабских словарях не зафиксирована. Она была использована впервые в сатирическом романе «12 стульев» И. Ильфа и Е. Петрова, а впоследствии стала крылатой, идиоматичной. Это обстоятельство подсказывает нам прибегнуть к дословному переводу, ибо когда фраза в первый раз появилась в романе, она, наверное, была до некоторой степени непривычной, шокирующей для читателей, хотя вполне понятной, доступной. Точно такой же эффект производит на аудиторию арабский дословный перевод. Мало того, слегка ощутимая грубость, связанная с коннотацией слова «осел», сохраняется при этом переводческом решении:
«لن نتفاوض (مع دول البلطيق) على منصة بعض المطالبات الإقليمية. إن ما سيحصلون عليه ليس منطقة بيتالوفسكي، بل هي **أذنيّ الحمار الميت**.»

Подобные примеры можно найти и при переводе с арабского языка на русский. В арабском политическом дискурсе часто употребляются близкие по значению обороты «السير على البيض دون كسره» и «السير في حقل ألغام دون دليل», которые дословно переводятся на русский язык следующим образом: «ходить с яйцами (в руках), не разбивая их» и «ходить по минному полю без карты (справочника)». Такие выражения не зафиксированы во фразеологических словарях русского языка, но их образное значение так доступно русскому человеку, что он и сам может использовать такие метафорические обороты в ежедневном общении. Такие фразеологические единицы с ярким и доступным образным значением можно дословно переводить практически безо всяких семантических или стилистических потерь.

Разумеется, есть и случаи, когда буквальный перевод фразеологизма в языке назначения оказывается бессмысленным или семантически искаженным. Показательный пример можно видеть в речи президента России на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН 28 сентября 2015 года: «Но я боюсь того факта, что вопрос повиснет в воздухе». Его буквальный перевод в арабском языке кажется странным, семантически неудачным:
«أخشى أن المسالة ستعلق بالهواء.»

Здесь или следует перевести фразеологизм описательным переводом, дать его толкование, что отчасти ведет к потере выразительности русского фразеологизма:
«أخشى أن لا يلقى الأمر أذانا صاغية.»
(букв.: «боюсь, что вопрос не находит внимающего уха»), или можно принять определенный семантический ущерб в переводе и использовать не совсем адекватный, но близкий по значению иракский фразеологизм «هواء في شبك» («воздух в сачке»), который используется в ситуации, когда произнесенные слова напрасны, а вопрос или совет не привлекают к себе должного внимания. Этим путем можно в большей степени сохранить красочность речи президента.

Более сложные задачи встают перед переводчиком, когда в речи политиков звучат фразеологизмы, в которых ярко выражены национально-этнические черты и реалии. Подобные детали в других функциональных стилях и жанрах можно передать аудитории с помощью таких средств, как внетекстовые сноски и комментарии. Однако в политическом дискурсе эти нюансы часто приобретают смысл лишь в самом тексте наряду с другими элементами, составляющими дискурс, а их подробное объяснение вредит лаконичности и выразительности речи политика, являющимися важными чертами его политической манеры. Поэтому и здесь, по нашему мнению, целесообразнее использовать другой фразеологизм, возможно, то не совсем точный, но с близким значением.

Такой случай хорошо виден во фразеологизме «كشفت الحرب عن ساقها» (букв.: «война обнажила свою голень»), который часто слышится в речи арабских политиков, когда ситуация крайне обострена, и уже началась война. Данный фразеологизм создан на основе известного аята из Корана (68: 42)
يَوْمَ يُكْشَفُ عَن سَاقٍ وَيُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ
(«В тот день, когда обнажится Голень Аллаха, их призовут пасть ниц, но они не смогут сделать этого») (перевод *Э. Кулиева*).

Вообще, среди основных источников образования фразеологизмов в арабском языке видное место занимают Коран и высказывания пророка Мухаммеда и имамы. Такой коранический «подтекст» в этом фразеологизме, конечно, русскому читателю и слушателю недоступен, и попытка его объяснить тоже ни к чему не ведет. Нам кажется, что такие варианты, как «война показала (обнажила) свое (жуткое) лицо» или «война срывала (сняла) маску с своего лица» (парафразируя распространенную форму, «война срывает маски с лиц (людей)»), являются более удачными эквивалентами, гораздо лучше передают образность оригинального текста.

Другой пример подобного типа также часто употребляет в выступлениях арабских политиков: «رجع بخفيّ حنين» («вернуться с сапогами Хунайна). Здесь собственное имя Хунайн и связанная с ним история намного затрудняют задачу переводчика. В основе данной поговорки лежит история иракского сапожника Хунайна. Однажды мужчина-бедуин пришел к нему покупать сапоги, но после долгого размышления передумал, сел на своего верблюда и уехал. Хунайн рассердился и решил отомстить бедуину. Он закрыл лавку, устремился на дорогу, по которой должен был проезжать бедуин, и положил один сапог из той пары, которую тот отказался покупать. Когда бедуин увидел сапог на дороге, то заметил, что он похож на те сапоги, которые он хотел купить у Хунайна. Бедуин продолжил свой путь и увидел еще и второй сапог. В этот раз он решил сойти с верблюда, взять сапог и вернуться за первым. Пока он шел, Хунайн украл верблюда и сбежал. Когда бедуин вернулся, ему не осталось ничего, кроме сапог Хунайна. Разумеется, передать всю эту историю при политическом переводе невозможно. Для перевода данной поговорки можно просто использовать простой русский фразеологизм «вернуться с пустыми руками», однако, нам кажется, здесь переводчик может повысить адекватность и эффективность работы более творческим подходом. Например, вместо Хунайна можно использовать такого же вымышленного персонажа, как Назара, фигурирующего, например, в пословице «Люди с базара, а Назар на базар» (ситуативно схожей с арабским оригиналом), и создать варианты: «Назар вернулся с пустыми руками» или «у Назара не осталось ничего, кроме пары сапог». Введение этого персонажа в структуру русского перевода придает ему ту шутливую, легкую окрашенность, которая есть в арабской поговорке, но отсутствует в простом выражении «вернуться с пустыми руками». Мы считаем, что нарушение устойчивой структуры русского фразеологизма и игнорирование принципа воспроиз-

водимости фразеологических единиц здесь идут только на пользу переводу, придают ему ноты свежести, оригинальности, поднимают его с уровня простого клише.

Таким образом, на основе проанализированных примеров можно прийти к выводу, что для перевода фразеологизмов в политическом дискурсе нельзя предлагать готовые, заранее известные способы, а следует в каждом конкретном случае выбирать подходящий метод перевода с учетом различных стилистических, экспрессивно-оценочных, структурных и национально-культурных свойств фразеологической единицы. Причем здесь приобретают большое значение творческие, индивидуально-переводческие решения, своего рода «переводческие окказионализмы», которые требуют от переводчика «неформатного» подхода к переводу, нешаблонного мышления.

Библиографический список

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. Москва: ЛКИ, 2010.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение: общие и лексические вопросы. Москва: Институт общего среднего образования, 2001.
3. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. Москва: Валент, 2009.
4. Сопова И.В., Долуденко О.С. Фразеологизмы в политическом дискурсе. Лексикография и коммуникация: материалы III Международной научной конференции. Белгород, 2017: 223–227.
5. Хисматуллина Л.Г., Хузина Д.Я., Гарифуллина Д.Б. Фразеологизмы в политическом дискурсе (на материале русских и английских электронных изданий). Вестник марийского государственного университета. 2020; № 14-2: 236–243.
6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Языки русской культуры, 1996.
7. Аль-Отаиби Б.Т. Особенности перевода фразеологизмов с арабского языка на русский. Мир науки, культуры, образования. 2012; № 6 (37): 85–86.

References

1. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod: voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda*. Moskva: LKI, 2010.
2. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie: obschie i leksicheskie voprosy*. Moskva: Institut obschego srednego obrazovaniya, 2001.
3. Vlahov S.I., Florin S.P. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Valent, 2009.
4. Sopova I.V., Doludenko O.S. Frazeologizmy v politicheskom diskurse. *Leksikografiya i kommunikaciya:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konf*erencii.* Belgorod, 2017: 223-227.
5. Hismatullina L.G., Huzina D.Ya., Garifullina D.B. Frazeologizmy v politicheskom diskurse (na materiale russkih i anglijskih `elektronnyh izdanij). *Vestnik marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 14-2: 236-243.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
7. Al'-Otaibi B.T. Osobennosti perevoda frazeologizmov s arabskogo yazyka na russkij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 6 (37): 85-86.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 811.161.1'243-2 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-502-504

***Burmistrova T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg, Russia), E-mail: burmistrova_07@mail.ru*

NATIONAL AND CULTURAL FEATURES OF THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AND ACCOUNTING FOR THEM DURING THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The anthropocentric orientation of modern science has foregrounded multi-aspect issues connected with language and culture interaction, language consciousness comprehension, etc. In modern linguistic researches paradigms centred on the relation between language and mental categories have acquired particular importance. The methodology of teaching Russian as a foreign language has also recently combined the principles of the systematic conception of the language and the integrative approach to the language and culture phenomena. Every language has its own national characteristics featured in various functional styles and on different levels of the language. The scientific style dealing with the field of science and production also has its own national characteristics featured on different language levels: terminology, morphology, syntax, etc. Accounting for them allows to reveal problematical areas, anticipate translation difficulties and avoid errors. Knowledge of these linguistic features helps to motivate students to successfully master the scientific style of speech and further use it in their professional activities.

Key words: **national and cultural features, Russian, Chinese, mentality, methodology of teaching Russian as a foreign language, cognitive approach, scientific style of speech, terms, terminology, syntax**

***Т.А. Бурмистрова**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: burmistrova_07@mail.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ И ИХ УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Антропоцентрическая направленность современной науки актуализировала разноаспектные проблемы, связанные с взаимодействием языка и культуры, пониманием языкового сознания и др. В современных лингвистических исследованиях особую значимость приобретают парадигмы, ориентированные на связь языка с ментальными категориями. Методика преподавания русского языка как иностранного в последнее время также сочетает принципы системного представления языка и интегративного подхода к явлениям языка и культуры. Каждому языку свойственны свои национально-специфические особенности, проявляющиеся в разных функциональных стилях и на разных языковых уровнях. Научный стиль, обслуживающий сферу науки и производства, также характеризуется своими национально-специфическими особенностями, проявляющимися на разных языковых уровнях: в терминологии, морфологии, синтаксисе и т. д. Их учет позволяет выявить проблемные темы, предусмотреть трудности при переводе и избежать ошибок. Знание данных языковых особенностей помогает мотивировать студентов на успешное овладение научным стилем речи и дальнейшее использование его в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **национально-культурные особенности, русский язык, китайский язык, менталитет, методика обучения РКИ, когнитивный подход, научный стиль речи, термины, терминология, синтаксис**

Как известно, антропоцентрический подход в современных лингвистических исследованиях обусловил актуализацию когнитивного подхода в понимании и продуцировании речи в неразрывной связи с ментальными и национально-культурными особенностями языка. Актуальность данного исследования связана с включенностью его в современную парадигму лингвистических исследований, направленных на изучение языка в сочетании с национальной культурой и менталитетом. Представления о связи языка и культуры легли в основу разных направлений лингвистики (когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики и др.). Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) характеризуется национально-культурной направленностью обучения. Так, если ранее преобладал системный подход, то в настоящее время когнитивный принцип позволяет объяснить иностранным студентам особенности многих языковых явлений с учетом национально-культурной специфики изучаемого языка. Поэтому современная методика преподавания РКИ опирается не только на лингвистические факты, но и на культурные принципы, представляя язык как форму отражения культуры. Цель данной работы – выявить национально-культурные особенности, проявляющиеся в научном стиле речи русского языка. Данной цели соответствуют следующие задачи: рассмотреть националь-

но-специфические особенности русской терминологии, синтаксиса, морфологии и сопоставить с национально-культурными особенностями китайского языка. Научная новизна проведенного исследования состоит в комплексном описании национально-культурных особенностей научного стиля речи. Теоретическая значимость данного исследования предопределена его актуальностью и новизной и заключается в том, что оно позволяет в дальнейшем разрабатывать методологию когнитивного подхода в обучении научному стилю речи иностранных студентов. Практическая значимость исследования предполагает использование результатов в преподавании РКИ, в проведении практических занятий по научному стилю речи, лекционных курсов по теории и практике перевода, при написании учебно-методических пособий по РКИ.

В отечественных и зарубежных лингвистических исследованиях важное место занимают вопросы взаимодействия языка и культуры (Н.Ф. Алефиренко, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, С.Г. Тер-Минасова, А.Т. Хроленко и др.), поскольку язык является неотъемлемой частью культуры, основным инструментом ее усвоения и выражает специфические черты национальной ментальности [1, с. 59]. Представленные концептуальные основы взаимосвязи языка и культуры находят отражение в современной методике РКИ для более адекватного восприятия и использования изучаемого языка. В практике преподавания РКИ одним самых важных аспектов является обучение языку специальности или научному стилю речи. Научный стиль речи является одним из функциональных стилей и представляет собой «особый способ когнитивных и коммуникативно-речевых действий субъекта, решающего в процессе формулирования текста задачи сообщения нового знания о действительности и доказательства истинности этого знания» [2, с. 210]. В изучение научного стиля речи русского языка на данный момент внесли огромный вклад многие лингвисты (Е.А. Баженова, Н.С. Валгина, М.Н. Кожина, М.П. Котюрова и др.). В современной лингвистике определен предмет научного стиля речи, охарактеризованы лингвистические параметры научных текстов, сформировано проблемное поле, выделено терминоведение как основное научное направление и др. Обобщая разные точки зрения исследователей, можно представить следующие подходы к изучению научной речи: синергетический, комплексный, функционально-стилистический, деятельностный, дискурсивно-стилистический, категориальный [3, с. 10–29]. Как уже было сказано выше, в современной социокультурной и языковой ситуации перспективным является подход, объединяющий лингвистические и экстралингвистические факторы. В работах отечественных и зарубежных лингвистов отмечаются схожие представления об особенностях научного стиля речи, который характеризуется точностью, насыщенностью терминами, научностью содержания, абстрактностью, объективностью суждений, вдумчивостью умозаключений, подчеркнутая логичность и др. [4; 5]. Однако исследователи указывают на существенные различия в научных стилях разных языков, в порядке изложения материала в статьях [6, с. 101].

Освоение языка специальности иностранными студентами связано с профильными предметами и изучением специальной терминологии. В рамках когнитивного подхода в современных исследованиях большое внимание уделяется национально-культурному наполнению русской терминологии. По мнению лингвистов, русская терминология характеризуется однозначностью, полисемией, омонимией, частотностью использования приставочного и приставочно-суффиксального способов словообразования [7, с. 195]. Показательно, что термины в современном русском языке в подавляющем большинстве являются заимствованиями из европейских языков. Также в русском языке некоторые термины являются сложно корневыми и многосложными лексемами с иноязычными корнями и аффиксами. Такие языковые особенности вызывают существенные затруднения, например, у китайских студентов, поскольку отличительной чертой китайского языка является то, что в китайской терминологии преобладают собственно китайские слова. Следует отметить, что в китайском языке мало заимствований, так как процесс заимствования новых слов – длительный и сложный. Иероглифика, фиксированное количество слогов, фонетика и другие языковые и экстралингвистические факторы сдерживают процесс проникновения иностранных слов в китайский язык. Как и в других иностранных языках, в современном китайском языке выделяют несколько групп заимствований. Так, фонетические заимствования представляют собой самую немногочисленную группу. Семантические заимствования включают в себя китайские лексические элементы и классифицируются как термины-кальки и термины-полукальки. Отдельную группу заимствований в китайском языке в сфере научно-технической терминологии составляют заимствования из японского языка, которые лингвисты называют вторичными заимствованиями [8, с. 136]. Фонетико-семантические заимствования сочетают в себе фонетические и лексические элементы. Смешанные (гибридные) фонетико-семантические заимствования включают аббревиатуры и полные слова [9, с. 70–72]. В современном научном стиле речи китайского языка лингвисты выделяют безэквивалентные термины, что также объясняется специфической структурой китайского языка. Поэтому проблема перевода таких терминов на другие языки становится актуальной и сложной [10, с. 102]. По мнению китайских исследователей, китайские термины характеризуются однозначностью, неизменностью значения научных терминов, отсутствием экспрессивности, логичностью изложения. В китайской терминологии термины передаются существительными или сочетаниями нескольких существительных [5, с. 2–4]. Также наблюдается тенденция к расхождению в значениях при переводе терминологии с русского языка на китайский. Некоторые термины русского языка не всегда совпадают со своими китайскими эквивалентами.

Национально-культурные особенности научного стиля речи русского языка проявляются в словообразовании. В научном стиле речи русского языка широко используются в качестве терминов отглагольные имена существительные, образованные суффиксальным (например, -ни-е (-ани-е, -ени-е), -к-а) и бессуффиксным способами. Одним из преимуществ отглагольных существительных лингвисты называют их краткость и компактность. Однако такие конструкции, по мнению исследователей, имеют существенные недостатки: неясность высказывания, связанная с отсутствием у отглагольных существительных значения времени, вида, залога; нанизывание падежей; расщепление сказуемого и др. [11, с. 325–326]. Следует отметить, что отглагольные имена существительные представляют большие трудности для китайских студентов, поскольку китайский язык имеет свою специфику и свой грамматический строй. В китайском языке распределение слов по частям речи носит условный характер. Части речи китайского языка различаются по трем основным признакам (семантическому, синтаксическому и морфологическому) и характеризуются грамматической близостью. Так, например, китайские слова, относящиеся к отглагольным существительным, сближаются с глаголами.

Национально-специфические черты научного стиля речи русского языка проявляются на синтаксическом уровне и характеризуются специальными синтаксическими конструкциями, отражающими содержание научного изложения. В научной речи широко используются обобщенно-личные, безличные предложения, распространены построения с возвратными глаголами, широко используются страдательные конструкции. Для научных текстов характерны объемные синтаксические построения, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, структуры с причастными и деепричастными оборотами, вводными словами и т. д. В русском синтаксисе части предложения соединяются союзами и союзными словами, между частями научного текста также используются средства связи (например, итак, таким образом и др.). Следует отметить, что такие усложненные синтаксические конструкции с трудом воспринимаются китайскими студентами. В китайском предложении присутствует строгий порядок слов и определенная структура. Одной из характерных особенностей китайского синтаксиса является то, что при соединении частей сложного предложения не используются союзы, части сложного предложения соединяются по смыслу. С другой стороны, использование союзов в китайском языке больше характерно для письменной речи, в устной речи они используются крайне редко. Поэтому в процессе преподавания научного стиля речи нужно обращать внимание китайских студентов на использование сложных союзов, вводных слов и в устной, и в письменной речи. К другим особенностям научного стиля речи русского языка относят использование грамматических форм в отвлеченно-обобщенном значении; вневременное значение форм настоящего и будущего времени; обозначение авторского «я» с помощью формы 1-го лица множественного числа; пропуск местоимения *мы*; ослабленное значение модальных глаголов [12, с. 565–567]. Для научного стиля речи русского языка характерна широкая вариативность предложений, взаимозаменяемость разных синтаксических конструкций.

В методике преподавания данного стиля речи основной единицей выражения научного знания является научный текст. Научный текст русского языка характеризуется логичным, точным, аргументированным изложением информации. Среди отличительных стилистических характеристик научного текста выделяют плотность содержания, вытеснение глагола именем существительным, использование глаголов с абстрактным значением и глаголов-связок, употребление словосочетаний глагола с существительным, активное использование предлогов [13, с. 2–4]. Китайский научный текст отличается большим объемом, высокой информативностью, отсутствием экспрессивности, использованием абстрактных существительных и однозначных научных терминов, устойчивых конструкций, упрощенностью [5, с. 2–4].

Таким образом, научный стиль речи характеризуется своими национально-специфическими признаками, которые выявляются на разных языковых уровнях: терминологии, морфологии, синтаксисе и др. Так, значения терминов в разных языках могут существенно отличаться и расходиться «в области семантической периферии» [14, с. 91] или вообще не иметь эквивалентов при переводе на другой язык. Национально-культурные особенности научного стиля речи русского языка проявляются в словообразовании. В научном стиле речи русского языка широко используются в качестве терминов отглагольные имена существительные, образованные суффиксальным и бессуффиксным способами. На синтаксическом уровне национально-культурные особенности русского языка проявляются в широкой вариативности синтаксических конструкций и сближении по смыслу предложений разного грамматического оформления. Научный текст русского языка характеризуется логичным, точным, аргументированным изложением информации. На стилистическом уровне научный текст русского языка отличается плотностью содержания, преобладанием именных конструкций, использованием глаголов с абстрактным значением и глаголов-связок, употреблением словосочетаний глагола с существительным, активным использовани-

ем предлогов и др. В методике преподавания научного стиля речи необходимо учитывать национально-культурную специфику языка, поскольку это позволяет выявить проблемные темы, предусмотреть трудности при переводе и избежать ошибок. Также подобная работа помогает мотивировать иностранных студентов на успешное изучение научного стиля речи и практическое использование его в своей профессиональной деятельности. Знание данных языковых особенностей представляет безусловный интерес и открывает широкие возможности для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Соссюр Ф. *Курс общей лингвистики*. Москва: Прогресс. 1977.
2. Аликаев Р.С. *О принципах дифференциации различных текстовых форм*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2011: 207–216.
3. Котюрова М.П. *Стилистика научной речи.* Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
4. Петрова Н.Э. Функционально-стилистические особенности русского и китайского языков. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; Т. 8, № 3 (28): 327–330.
5. Син Ю. Стилевые и грамматические особенности научного стиля в современном китайском языке. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2014; № 9: 2–4.
6. Хроленко А.Т. *Основы лингвокультурологии*. Москва: Флинта: Наука, 2009.
7. Ван В. Особенности русской музыкальной терминологии в аспекте методики РКИ. *Проблемы современного образования*. 2019; № 1: 194–198.
8. Горелов В.И. *Стилистика современного китайского языка.* Москва: Просвещение, 1979.
9. Бачурин В.В. Методы заимствования терминологии в области информационных технологий в китайском языке. *Филологические науки.* 2017; № 10 (64): 70–72.
10. Лу И. Безэквивалентные термины китайской лингводидактики и способы их перевода. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018; № 6 (84): 100–104.
11. Розенталь Д.Э. *Справочник по правописанию и литературной правке.* Москва: Айрис-пресс, 2003.
12. *Книга о грамматике.* Для преподавателей русского язык как иностранного. Санкт-Петербург: Златоуст, 2018.
13. Ярунина С.А. Лексико-грамматические особенности английских и русских научных текстов. *Вестник Майкопского технологического университета.* 2016; № 1: 2–4.
14. Ощепкова В.В. *Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии.* Москва: Глосса-Пресс; Санкт-Петербург: КАРО, 2006.

References

1. Sossyur F. *Kurs obschej lingvistiki*. Moskva: Progress. 1977.
2. Alikaev R.S. *O principah differenciacii razlichnyh tekstovyh form*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2011: 207-216.
3. Kotyurova M.P. *Stilistika nauchnoj rechi.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
4. Petrova N.`E. Funkcional'no-stilisticheskie osobennosti russkogo i kitajskogo yazykov. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; T. 8, № 3 (28): 327-330.
5. Sin Yu. Stilevye i grammaticheskie osobennosti nauchnogo stilya v sovremennom kitajskom yazyke. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* 2014; № 9: 2-4.
6. Hrolenko A.T. *Osnovy lingvokul'turologii*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
7. Van V. Osobennosti russkoj muzykal'noj terminologii v aspekte metodiki RKI. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2019; № 1: 194-198.
8. Gorelov V.I. *Stilistika sovremennogo kitajskogo yazyka.* Moskva: Prosveschenie, 1979.
9. Bachurin V.V. Metody zaimstvovaniya terminologii v oblasti informacionnyh tehnologij v kitajskom yazyke. *Filologicheskie nauki.* 2017; № 10 (64): 70-72.
10. Lu I. Bez`ekvivalentnye terminy kitajskoj lingvodidaktiki i sposoby ih perevoda. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2018; № 6 (84): 100-104.
11. Rozental' D.`E. *Spravochnik po pravopisaniyu i literaturnoj pravke.* Moskva: Ajris-press, 2003.
12. *Kniga o grammatike.* Dlya prepodavatelej russkogo yazyk kak inostrannogo. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2018.
13. Yarunina S.A. Leksiko-grammaticheskie osobennosti anglijskih i russkih nauchnyh tekstov. *Vestnik Majkopskogo tehnologicheskogo universiteta.* 2016; № 1: 2-4.
14. Oschepkova V.V. *Yazyk i kul'tura Velikobritanii, SShA, Kanady, Avstralii, Novoj Zelandii.* Moskva: Glossa-Press; Sankt-Peterburg: KARO, 2006.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-504-506

***Valieva D.R.**, postgraduate, teaching assistant, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: dina_valieva777@mail.ru*

ENGLISH LANGUAGE TEXT IN THE CONTEXT OF CRITICAL THINKING. The article studies the use of critical thinking tools and methods for the purpose of English language mass media texts analyses. The text under examination is the one from the Guardian newspaper, which is one of the most widespread resources in the world, thus allowing to apply the suggested method of analysis on the text with the maximum reach of readers. Critical thinking methods, which can be adapted and used for the linguistic analysis, are presented and evaluated within the current research. Levels and steps of critical thinking model, adapted for texts with the aim to detect manipulation, are also depicted in the article. The given analysis shows how exactly the current model works: which steps are required for the thorough research of the text. The research allows to see the difference and possible discrepancies between various mass media sources and other resources. Besides, this approach motivates readers to form their own objective point of view, while considering all possible aspects of the material.

Key words: **critical thinking, signs of critical thinking, process of critical thinking, title, covid-19**

***Д.Р. Валиева**, аспирант, асс., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: dina_valieva777@mail.ru*

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ТЕКСТ В КОНТЕКСТЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье рассматривается использование инструментов и методов критического мышления для работы с текстами англоязычных средств массовой информации. В качестве материала служит текст из газеты The Guardian, которая является одним из наиболее широко распространенных изданий, что позволяет применить предлагаемый анализ в тексте с максимальным охватом читателей. Представлены различные методы критического мышления, которые универсально подходят для лингвистического анализа. Также приведена расширенная модель этапов критического мышления, адаптированная для текстов с целью выявления манипуляций. Приведенный разбор отражает то, как именно работает данная модель: какие шаги необходимы для всестороннего анализа текста. Данный анализ, как следствие, позволяет выявить разницу и возможные несоответствия между различными источниками СМИ и другими ресурсами. Кроме того, данный подход побуждает читателей формировать свою наиболее объективную точку зрения путём всестороннего рассмотрения материала.

Ключевые слова: **критическое мышление, признаки критического мышления, процесс критического мышления, заголовок, COVID-19**

В настоящее время можно смело говорить об информационной атаке на человека. Каждый подвержен воздействию десяткам, даже сотням информационных ресурсов. И так как этот процесс практически неизбежен для современного человека, который понимает важность самостоятельной оценки реальности, в данной статье рассматриваются англоязычные тексты через призму критического мышления.

Основной целью работы является разбор алгоритмов критического мышления при изучении того или иного материала, выявление основных смыслов, которые заложены в коммуникацию автора, рассмотрение критического мышления как стимула для более глубокого и детального изучения той или иной темы.

Актуальность исследования заключается в том, что в современном мире каждый из нас сталкивается с огромным количеством информации по любому вопросу. И основная вытекающая из этого проблема – это противоречие данных, когнитивный диссонанс, искажение реальности, манипуляция сознанием читателя. Таким образом, основной задачей данной работы является рассмотрение критического мышления в роли фильтра, барьера, способного отредактировать, выявить, приблизиться к наиболее точному положению дел в той или иной сфере жизни.

Научная новизна работы заключается в том, что общепризнанные критерии, поэтапный процесс критического мышления адаптируются и расширяются для подробного анализа текста, который является своего рода этапом к психолингвистическому анализу. Так, при приведенном рассмотрении статьи о COVID-19 в газете The Guardian можно будет увидеть, что даже такое авторитетное издание требует критического осмысления, а содержание статей порой противоречит самому себе даже внутри одного текста.

В первую очередь стоит отметить, что критическое мышление является междисциплинарным термином: психологи, социологи, педагоги, лингвисты и многие другие ученые используют его как один из основных инструментов науки. Более того, критическое мышление является определенной связующей частью между вербальным общением и пониманием культурных кодов, заложенных в коммуникации. Как подчеркивает Воевода Е.В., критическое мышление «предполагает развитие определенных навыков, которые позволяют преодолевать стереотипы, находить правильные решения в той или иной социальной и лингвокультурной ситуации» [1, с. 120].

Неудивительно, что существует множество определений критического мышления. Согласно Ричарду Полю, «критическое мышление – это дисциплинированное, самонаправляемое и саморегулируемое мышление, которое иллюстрирует совершенства мышления, соответствующие специфическому способу или области мысли» [2, с. 52]. Такое наиболее абстрактное определение и отражает, с одной стороны, широкую область его применения, с другой, показывает, что критическое мышление предполагает достаточно строгие и четко направленные когнитивные процессы.

Определение В.Н. Брюшинкина является более конкретным и наиболее точно отражает способ применения критического мышления в рамках данной работы. Ученый говорит о том, что критическое мышление – это «последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям» [3, с. 30]. В данном определении также делается акцент на определенном когнитивном процессе, но подчеркивается именно основная природа критического мышления – проверка на соответствие тому или иному предмету действительности.

Д. Клустер обозначил пять признаков критического мышления, которые наиболее полно раскрывают его суть [4, с. 5–13]:

1. Самостоятельность мышления. И в этом заключается его ключевая ценность. Фактически именно способность мыслить и делать выводы самостоятельно, а не придерживаться мнения автора условного текста или какой-то группы людей как данное, является основной целью критического мышления.

2. Информация как отправная, а не конечная точка критического мышления – казалось бы, такой базовый признак, но и он в настоящее время может игнорироваться при ознакомлении с материалом. Очень часто читатели находят условный быстрый ответ в поисковых интернет-системах и редко задумываются о том, является ли прочитанное реальным фактом или вымыслом. Всё меньше фактов носят безоговорочный характер, всё больше материалов *нужно* подвергать проверке.

3. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Умение задать правильные вопросы как на логическом, так и на эмоциональном уровне является тем этапом, когда «включается» критическое мышление.

4. Стремление к убедительной аргументации. Продукт критического мышления – это возможность логически верно разложить «по полочкам» доводы и выводы, разнообразие мнений и собственную точку зрения.

5. Социальная природа критического мышления. И этот признак ещё раз подчеркивает тот факт, что именно множество сопоставимых ресурсов со всеми схожестями и противоречиями, от индивидуальных мнений до групповых заявлений, позволяет иметь свой критический взгляд на проблему.

Необходимо подробно рассмотреть то, как же всё-таки работает критическое мышление. Журбенко М.А. рассматривает этот процесс как последовательность взаимосвязанных операций [5, с. 68–74]:

получение информации постановка проблемы

сравнение информации из различных источников

выстраивание системы рассуждений принятие решений.

Ниже приведена интерпретация и дополнения к каждому этапу, представленному в данной схеме.

Безусловно, ***получение информации*** является важным и во многом очень противоречивым этапом. Люди, с одной стороны, имеют моментальный доступ к информации. С другой стороны, качество информации и её ценность в настоящее время уменьшается в пропорциональном соотношении с её количеством. Кроме того, большой объем материала представлен в виде минимального текста, не говоря уж о том, что большая часть информации, в принципе, читается и воспринимается только по заголовкам. Ещё в 1958 году А.П. Бессонов отмечал, что заголовок – «это своего рода вывеска, и чем она красочнее, тем больше гарантии, что материал будет прочитан» [6, с. 3]. Также глубинную роль заголовка подчеркивает и Ю.А. Белова, говоря, что «он играет роль медиатора между данным медиатекстом, совокупностью предшествующих текстов и человеком, его эмоционально-ценностной средой, опытом и объемом имеющихся у него фоновых знаний [7, с. 794]. Поэтому чрезвычайно важно внимательно выбирать ресурсы и материал, помнить о качестве и достоверности фактов. На этом этапе также стоит обратить внимание, кто является автором статьи, в какой секции она находится, является ли новостной, аналитической либо отражающей личное мнение автора или читателей.

Этап ***постановки проблемы*** связан как с эмоциональными, так и с логическими уровнями восприятия информации. На последнем можно задать следующие вопросы:

1. В чем заключается цель статьи?
2. Какая основная мысль?
3. Есть ли референтные источники?
4. Являются ли данные/ мнение/ аналитика объективным или субъективным отображением действительности?
5. Какие первичные выводы можно сделать в результате прочтения?
6. В чем вы не согласны с автором?
7. Какие противоречия вы видите и/ или что ставить под сомнение?

Каждый из этих вопросов позволяет не просто принять информацию, а начать ее ревизию, оценку. Именно на этом этапе включается третий признак критического мышления (по Д. Клустеру). И восприятие текста должно быть не только и не столько в контексте наличия или отсутствия в нем проблемы, сколько его следует рассматривать под разным ракурсом – с точки зрения и автора, и читателя.

Использование электронных ресурсов, в данном случае газеты The Guardian, облегчает ***этап сравнения*** материала, так как в конце статьи даются ссылки на схожий материал. Этот этап является ключевой, отличительной чертой критического мышления от простого восприятия информации или аналитического мышления, которое работает в границах одного текста. Как отмечает Ивунина Е.Е., «критическое мышление связано с постоянной готовностью к пересмотру установленных взглядов на предмет мышления» [8, с. 174]. Так, можно смело говорить о динамическом характере критического мышления. Только при сравнении (целенаправленном действии) возможно найти противоречия и подтверждения данных, «нащупать» объективность. Можно сказать о том, что в начале идёт стремление к безоценочности для того, чтобы уже самостоятельно перейти к собственной оценке.

Этап выстраивания системы рассуждений сводится к тому, что читатель, взвесив все стороны вопроса, проведя логические сравнения и учтя степень объективности материала, может сделать один или несколько чётких заключений. В идеале, принимая во внимание социальную природу критического мышления, читатели делятся своим мнением, дискутируют, обсуждают текст именно на этом этапе, будучи уже подготовленными и проведя первичный смысловой анализ. Читатели уже в паре или группе могут обсудить вышеприведённые вопросы, аргументировать их, узнать чужое мнение и скорректировать, изменить, расширить своё.

На ***этапе принятия решений*** делаются финальные выводы и принимаются собственные решения того, как относиться к информации и воспринимать ее. Это так называемое «послевкусие», которое останется с читателем, будет влиять на него и транслировать его видение проблемы.

В практическом применении данный подход выглядит следующим образом. Этап 1: получение информации. Рассматривается статья в The Guardian от 29 августа 2022 года “A horrible winter lies ahead: next PM will inherit an NHS on its knees” [9]. Статья размещена в секции Coronovirus и говорит о проблемах, судя по названию, связанных с National Health System и его ближайшем будущем. Автором является Andrew Gregory, редактор, чьи публикации посвящены теме здоровья и здравоохранения. Данная статья размещена в разделе News.

В рамках второго этапа можно говорить о том, что, во-первых, цель статьи – отразить мнение экспертов по разным проблемам здравоохранения. Во-вторых, основная мысль – катастрофическое положение дел в больницах по всей Великобритании: “next PM will inherit and NHS on its knees”; “the NHS now shares the same traits as many of those relying upon it to keep them alive and well: it is elderly, has multiple comorbidities, and is in dire need of emergence care”; “A&Es, ambulances, general practice and social care are in serious peril across the country”.

В-третьих, автор ссылается на многочисленных руководителей, работающих в области медицины (Matthew Taylor, the chief executive of the NHS Confederation, Jeremy Hunt, the chair of the health and social care committee и другие). Далее мы видим, что, кроме мнений специалистов, представлены статистические данные по количеству вакансий, время ожидания скорой помощи и приёма врача в больницах (105 000 vacancies, “some patients have had to wait 40 hours wait for an ambulance”, etc.). На следующем же этапе можно сказать, что складывается ощущение беспомощности всей системы и безвыходности ситуации. И сравнение состояние NHS с доковидным периодом только усугубляет положение (“the NHS is in a worse position to face a pandemic now than it was in 2020”). Отвечая на шестой вопрос, нужно отметить, что слово “crisis” используется порядка 10 раз и затрагивает много сфер, а единственное представленное решение – это увеличение финансирования, которое само по себе не может решить всех указанных проблем. Противоречия и сомнения возникают в связи со следующими моментами: 1) статья размещена в разделе News, но больше напоминает разрозненные мнения специалистов по данному вопросу; 2) есть статистические данные, но нет ссылок на источники; 3) много эмоциональных высказываний, на-

мёков на то, что здравоохранение переживает худшие времена в своей истории, но нет конкретных тому подтверждений.

На этапе сравнения логично будет не только прочитать новостные статьи, но и аналитику, мнения специалистов и читателей, которые представлены по ссылкам в конце статьи. Кроме того, разумно будет посетить и сам сайт NHS и изучить базовую информацию.

Система рассуждений при такой последовательности рассмотрения текстов будет строиться на максимально обширных данных, которые охватят как мнения непосредственных специалистов, так и мнения людей, сталкивающихся с проблемами в NHS. Возможно выделение основных проблем, соотнесение их с данными, сравнение путей выхода из ситуации.

К этапу принятия решений читатель, скорее всего, поймёт широкий спектр вопросов, захочет ещё глубже углубиться в тему и проследить за тенденцией роста проблемы, сопоставит кризисные явления и то, как они проявляются в разных сферах жизни британцев. Так как текст, взятый за основу данного разбора, указывает на то, что проблемы здравоохранения также связаны с брекситом и потерей иностранных кадров, рецессией в стране и неравным распределением ресурсов, критическая работа над ним позволяет вовлечь читателя в более глубокое и обширное видение Великобритании в целом и NHS в частности.

Таким образом, практическая значимость данного подхода работы с англоязычным текстом заключается в возможности его более детального рассмотрения как с точки зрения содержания, так и структуры. Инструменты критического анализа позволяют углубиться в его суть, понять, насколько он объективен, и даже расширить кругозор.

В заключение стоит отметить, что проделанная работа позволила выявить междисциплинарный характер исследования: симбиоз педагогических и лингвистических методик и техник предоставляет возможность наиболее полного анализа текста. В перспективе инструменты критического мышления, адаптированные для работы с англоязычным материалом и рассмотренные в данной работе, будут применены для анализа на лексическом, синтаксическом и стилистическом уровнях, дополняя, углубляя и объединяя текст исследования с целью выявления манипулятивных приёмов, используемых в современных СМИ.

Библиографический список

1. Воевода Е.В. Критическое мышление как культурный феномен. *Язык и коммуникация в контексте культуры:* сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2012: 120.
2. Richard P.W. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.* Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
3. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация. *Критическое мышление, логика, аргументация:* сборник. Калининград: КГУ, 2003.
4. Клустер Д. *Что такое критическое мышление? Критическое мышление и новые виды грамотности.* Москва: ЦГЛ, 2005: 5–13.
5. Журбенко М.А. Повышение лингвистической компетенции учащихся через использование стратегий технологии критического мышления. *Мир современной науки.* 2011; № 6: 68–74.
6. Бессонов А.П. *Газетный заголовок*. Ленинград: Лениздат. 1958.
7. Белова Ю.А. Смысл газетного заголовка: трудности интерпритации. *Вестник Башкирского университета.* 2013; № 3: 794–796.
8. Ивунина Е.Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление». *Молодой ученый. Ежемесячный научный журнал.* Казань. 2009; № 11: 174–178.
9. Gregory A. A horrible winter lies ahead: next PM will inherit an NHS on its knees" *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/uk-news/2022/aug/29/horrible-winter-lies-ahead-next-pm-inherit-nhs-knees-crisis

References

1. Voevoda E.V. Kriticheskoe myshlenie kak kul'turnyj fenomen. *Yazyk i kommunikaciya v kontekste kul'tury:* sbornik statej po materialam VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ryazan': RGU im. S.A. Esenina, 2012: 120.
2. Richard P.W. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.* Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
3. Bryushinkin V.N. Kriticheskoe myshlenie i argumentaciya. *Kriticheskoe myshlenie, logika, argumentaciya:* sbornik. Kaliningrad: KGU, 2003.
4. Kluster D. *Chto takoe kriticheskoe myshlenie? Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti.* Moskva: CGL, 2005: 5-13.
5. Zhurbenko M.A. Povyshenie lingvisticheskoj kompetencii uchaschihsya cherez ispol'zovanie strategij tehnologii kriticheskogo myshleniya. *Mir sovremennoj nauki.* 2011; № 6: 68-74.
6. Bessonov A.P. *Gazetnyj zagolovok*. Leningrad: Lenizdat. 1958.
7. Belova Yu.A. Smysl gazetnogo zagolovka: trudnosti interpritacii. *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2013; № 3: 794-796.
8. Ivunina E.E. O razlichnyh podhodah k ponyatiyu «kriticheskoe myshlenie». *Molodoj uchenyj. Ezhemesyachnyj nauchnyj zhurnal.* Kazan'. 2009; № 11: 174-178.
9. Gregory A. A horrible winter lies ahead: next PM will inherit an NHS on its knees" *The Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/uk-news/2022/aug/29/horrible-winter-lies-ahead-next-pm-inherit-nhs-knees-crisis

Статья поступила в редакцию 30.03.23

УДК 811'111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-506-509

***Ginzburg O.V.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ivolya2000@mail.ru*
***Zaitseva E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tver State University (Tver, Russia), E-mail: e_zaitseva@mail.ru*

AGNONYMIC VOCABULARY IN FICTION TEXTS: CLASSIFICATION IN THE NOVEL "THE SWORD IN THE STONE" BY T.H. WHITE AS AN EXAMPLE. The article is a continuation of the research the authors conducted earlier, in 2022, based on the novel "The Sword in the Stone" by Terence H. White. The first stage of the study is aimed at identifying agnonyms, the words that prevent full understanding of the text, and at classifying their functions. The second series of research described in this article presents the analysis of agnonyms and their classification. The relevance of the research lies in the fact that it simplifies the process of perceiving unknown words when reading the novel about King Arthur. The study of agnonyms helps to better understand the artistic intent of the work, eliminate gaps in the active and passive vocabulary necessary for meaningful reading. The practical significance of the research results is determined by the possibility of their use in a course on linguoculturology, in foreign language lessons in high school and in the 1-2 course of language faculties of universities.

Key words: **agnonym, agnonymy, linguistic personality, classification, communication, communication barrier, semantic barrier**

***О.В. Гинзбург**, канд. филол. наук, преп., Департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации. Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ivolya2000@mail.ru*
***Е.А. Зайцева**, канд. филол. наук, доц., Тверской государственный университет, г. Тверь, E-mail: e_zaitseva@mail.ru*

АГНОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: КЛАССИФИКАЦИЯ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Т.Х. УАЙТА "МЕЧ В КАМНЕ"

Данная статья является продолжением исследования, проведенного нами ранее, в 2022 году, на материале романа «Меч в камне» Т.Х. Уайта. Первый этап исследования был направлен на выделение в произведении агнонимов, затрудняющих понимание, и классификацию их функций. Вторая серия исследования, описанная в данной статье, представляет анализ агнонимов и их классификацию. Актуальность нашего исследования состоит в упрощении процесса восприятия неизвестных слов при чтении повести Т.Х. Уайта. Исследование агнонимов помогает глубже понять художественный замысел произведения, устранить пробелы в активном и пассивном запасе лексики, необходимой для осмысленного прочтения. Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью их использования в курсе по лингвокультурологии, на уроках иностранного языка в старших классах общеобразовательной школы и на 1–2 курсе языковых факультетов вузов.

Ключевые слова: **агноним, агнонимия, языковая личность, классификация агнонимов, коммуникация, коммуникативный барьер, семантический барьер**

В последние несколько лет наблюдается возросший интерес современных исследователей к изучению агнонимов, проблемам агнонимии. Прежде всего, это может быть обусловлено тем, что в обыденной речи молодых людей и людей среднего возраста увеличивается количество употребляемых англицизмов, которые по сути своей носят для большинства агнонимичный характер. Как следствие, агнонимы-англицизмы становятся частой причиной коммуникативных трудностей и барьеров. Дополнительный интерес исследователей к англицизмам и иностранным заимствованиям в последнее время привнес подписанный 28.02.2023 Федеральный закон «О внесении изменений в ФЗ «О государственном языке РФ»» № 52-ФЗ, согласно которому при использовании русского языка как государственного недопустимо применение иностранных слов, за исключением не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке [1]. Кроме того, сейчас все чаще школьные учителя и преподаватели вузов говорят о низкой культурной грамотности обучающихся, несформированности читательских компетенций, сокращении объемов чтения, о «негативном влиянии цифровой информационной избыточности: дискретизации и пиктографической ориентации сознания учащихся, несфокусированности точки зрения, неоправданно быстром переключении внимания с объекта на объект, неумении выстраивать (и фиксировать) логические связи фактов» [2, с. 118]. Все эти проблемы неизбежно ведут к попаданию в зону агнонимичности все большего количества слов. В связи с этим актуальной становится и проблема восприятия художественных текстов.

Целью настоящего исследования является анализ корпуса агнонимов в повести Т.Х. Уайта «Меч в камне» и их классификация. Несколько причин побудили нас выбрать в качестве материала исследования именно этот роман [3]. Во-первых, потому что автор широко использует архаичную, диалектную, а также провинциальную лексику в своем произведении, чтобы передать ауру описываемого в книге периода. Подобная лексика вызывает трудности в понимании у современного носителя английского языка, тем более у иностранного читателя в ситуации учебного билингвизма. Во-вторых, по версии журнала Time, «Меч в камне» является одной из 100 лучших книг всех времен для детей и взрослых.

Актуальность исследования определяется, прежде всего, интересом научного сообщества к проблемам агнонимии, вопросу понимания значения слова, восприятия незнакомого слова в художественном тексте. Изучение агнонимов и работа по лингвистическому, культурологическому и энциклопедическому комментированию англоязычного произведения помогает глубже понять художественный замысел автора, устранить пробелы в активном и пассивном запасе лексики, необходимой для осмысленного прочтения любого произведения. Кроме того, актуальность определяется недостаточным количеством исследований агнонимов на материале английского языка.

Объектом исследования является корпус потенциальных агнонимов в произведении «Меч в камне», а предметом – их классификация.

Для достижения цели нами были сформулированы соответствующие задачи: а) изучить новейшие исследования агнонимов/проблем агнонимии; б) выделить и проанализировать агнонимическую лексику в романе Т.Х. Уайта «Меч в камне»; в) на основе анализа агнонимов осуществить их классификацию для возможности дальнейшего практического применения.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью их использования в курсе по лингвокультурологии, на лекциях по лексикологии, на уроках английского языка в старших классах общеобразовательной школы и на 1–2 курсе языковых факультетов вузов.

В качестве методов исследования были использованы следующие: анализа, описания, сплошной выборки, лексикографический метод, компонентный анализ лексической семантики, приёмы обобщения и классификации.

Исследования, так или иначе затрагивающие понятие агнонимии, которые были опубликованы в последние годы, условно можно разделить на 2 группы в зависимости от объекта исследования.

Первая группа ставит в фокус своих исследований заимствования (чаще всего англицизмы) и их специфику. Данные, полученные в ходе этих экспериментальных исследований, показывают склонность современного российского общества к чрезмерному употреблению новых иноязычных слов. При этом речь идет об их квазизнании, агнонимии, что приводит к коммуникативным неудачам. Например, проведенный А.В. Ноздреватых эксперимент был нацелен на изучение специфики употребления англоязычных неологизмов в речи современной российской молодежи. Данные эксперимента показали, что большинство чрезмерно употребляемых подростками англицизмов носят для них агнонимичный характер. Автор называет подобную ситуацию «ситуацией ложной семантики» и отмечает, что сами носители языка этого не признают» [4, с. 219]. Согласно исследованиям, пристрастие к употреблению заимствований наблюдается не только у среднестатистического носителя языка, но и у представителей СМИ [5], сферы услуг [6]. Причем вне зависимости от сферы употребления семантические барьеры возникают как при продуцировании речи, так и при восприятии.

Вторая группа исследовательских работ направлена на изучение агнонимов-архаизмов, или, как их еще называют, хронологически отмеченных единиц, которые в основном представляют трудности при чтении художественных произведений. Следует отметить, что исследования в этой области есть в основном на материале русского языка, в то время как работ на материале английского языка гораздо меньше. Выводы, к которым приходят авторы подобных исследований, являются противоречивыми. Часть исследователей полагает, основываясь на результатах своих экспериментальных исследований, что наличие агнонимов в художественном тексте не затрудняют его понимания – читатель понимает основное содержание даже при наличии агнонимов. Например, М.Б. Елисеева, А.С. Евграфова, занимаясь изучением особенностей семантизации агнонимов младшими школьниками, выяснили, что «устаревшие или редкие слова часто усваиваются детьми благодаря достаточному контексту» [7, с. 23].

Другая часть исследователей полагает, что из-за наличия лексических лакун, особенно среди хронологически отмеченных единиц, современный читатель не может понять основную мысль и замысел автора, поэтому нуждается в дополнительных комментариях. Большинство исследований такого плана носит практический характер. Например, А.В. Вилкова в своих экспериментальных исследованиях применяет модификацию психолингвистического ассоциативного эксперимента с целью выявить агнонимы в произведениях школьной программы [8]. В исследовании А.А. Белопольской и Е.Ф. Соседовой описывается опыт работы по составлению словарей агнонимов для учащихся начальных классов [9]. О.П. Косымова изучает агнонимичность произведений русских классиков с точки зрения нерусскоязычного читателя, на основе анализа произведений осуществляет классификацию агнонимов для дальнейшего ее использования иностранцами с целью избежать ложного понимания [10; 11].

Вне зависимости от объекта и предмета исследования все авторы отмечают, что наличие агнонимов в тексте является одной из самых частых причин коммуникативных неудач лингвистического характера.

В 2020 году вместе со студенткой факультета иностранных языков и международной коммуникации Тверского государственного университета Тузовой К.В. нами было проведено исследование, нацеленное на выделение и анализ корпуса потенциальной агнонимической лексики в повести «Меч в камне».

Под термином ‘агноним’ в нашем исследовании мы вслед за В.В. и А.В. Морковкиными понимаем «неизвестные или недостаточно понятные, нечетко осознаваемые носителями языка лексические единицы» [12]. К потенциальным агнонимическим единицам мы отнесли следующие пассивные пласты лексики: специальные термины, поэтизмы, архаизмы, историзмы, заимствования и диалектизмы. В результате в романе “The Sword in the Stone” нами было выделено 44 агнонима. Для проверки актуальности каждой единицы использовался двухтомный словарь Д.О. Холливелла “A Dictionary of Archaic and Provincial Words, Obsolete Phrases, Proverbs and Ancient Customs” [13], а также «Новый англо-русский словарь» В.К. Мюллера [14]. Помимо этого, мы сверялись с официальным русскоязычным переводом С.В. Любаева [15].

На основе проведенного анализа нами была осуществлена классификация агнонимов данного произведения. В первой части нашего исследования, в 2022 году [16], мы применили разработанную Д.И. Ершовым классификацию функций агнонимов [17, с. 479] и выделили 8 групп агнонимов со следующими функциями: стилистической, компенсаторной, познавательной (гностической), экспрессивно-прагматической, художественно-образной, характерологической (оценочной), номинативной (фиксирующей), и иронической (сатирической). Выделенные на первом этапе исследования функции агнонимов помогли нам объяснить авторский замысел, проследить стилистическую оригинальность произведения. Однако наше исследование показало, что агнонимы в этом случае могут быть обоюдоострым мечом: с одной стороны, помогать реализовывать авторский замысел, создавать задуманные автором стилистические особенности и атмосферу произведения, но при этом осложнять читателю понимание текста. Поэтому мы продолжили исследовательскую работу над романом «Меч в камне» именно с позиции читателя, чтобы проанализировать и сгруппировать агнонимы на основе контекста и их семантики с целью минимизировать потенциальные семантические барьеры.

Нам представляется целесообразным классифицировать по семантическому признаку потенциальные агнонимические единицы в соответствии с типологией, разработанной В.В. Морковкиным и А. В. Морковкиной [12]. Исходя из этого, мы попытались разбить ранее выделенные в тексте романа Т.Х. Уайта “The Sword in the Stone” 44 агнонима на тематические разделы.

В качестве первого раздела мы выделили такую группу, как военная лексика, разбив ее на ряд подгрупп.

1. Агнонимические единицы, отражающие наименования обмундирования или его деталей:

– *“brigandine” (“brigantyle”)* [3, с. 330] – *«кольчужный доспех»* (в официальном переводе *«бригантина»*);

– *“gantelez”* [3, с. 330] – *«латные рукавицы»* (в русском переводе *«латные рукавицы»);* данный историзм используется во множественном числе и образован от старофранцузского *“gauntlet”*, агноним впервые зафиксирован в конце XIII века (однако в тексте романа Т.Х. Уайта действие происходит в V–VI вв.);

– *“salade”* [3: с. 330] – *«легкий шлем», «шлем-салад»* (в официальном переводе *«салад»);* агноним образован от средневекового французского *“salade”,* который, в свою очередь, является заимствованием от древнеитальянского *“celata”;* обозначает легкий сферический шлем конца XIV – начала XVI вв.

2. Агнонимы, обозначающие оружие.

Среди выделенных нами лексем всего одна является названием оружия: *“bodkin”* – *«кинжал»*, (в переводе С.В. Любаева *«кинжал»*). Агнонимическая единица образована от среднеанглийского *“boydekin”,* заимствованного из кельтского

("boide" + "kin") и обозначающего холодное оружие, которое предназначено для метания либо ближнего боя.

3. Агнонимические лексемы, обозначающие воинские подразделения, военнослужащих, приемы боя.

Из 44 отобранных единиц лишь одну можно отнести к данной подгруппе: *"host"* [3: с. 173] – *«армия», «войско»; «проверенный», «надежный»* (ланкастерский диалектизм), в официальном русском переводе *«воинство»*. Отметим, что настоящее время данная лексема преимущественно используется в значении *«хозяин»* (по отношению к гостю). Агноним образован от старофранцузского *"ost"* (X в.), в свою очередь, представляющего собой заимствование от средневекового латинского *"hostis"*. Изначально слово обозначало *«чужак», «иностранец»*, позднее – *«враг»*. В значении «большое количество воинов» агноним *"host"* стал использоваться лишь в начале XVI века, и впоследствии его заменила лексема *"army"*.

Ко второй рубрике мы отнесли зоологизмы – агнонимические единицы, отражающие названия представителей животного мира и фауны в целом. Данную группу мы также разбили на подразделы.

1. Агнонимы, обозначающие диких животных:

К этой подгруппе можно отнести агноним *"cameleopard" ("camelopard")* – *«камелеопард», «жираф»* (в официальном переоде «гирафа»). Лексема образована от греческого *"kamēlopárdalis"* – *"kámēlos"* + *"párdalis" («верблюд»* + *«леопард»)* и до конца XIX века относилась к активной лексике, после чего ее вытеснило слово *"giraffe"*.

2. Агнонимические единицы, содержащие наименования домашних животных:

– *"alaunt"* [3, с. 154] – *«алан»,* порода крупных собак, ныне почти вымерших (у С.В. Любаева – «алан»). Порода получила свое наименование от аланов (осетинов) – кавказского народа, которые и вывели этих собак;

– *"palfrey"* [3, с. 212] – *«смирная верховая лошадь»* (в официальном переводе *«иноходец»*). Лексема образована от немецкого "pferd" («лошадь»), являющегося заимствованием из латинского *"paraveredus"* (почтовая или курьерская лошадь). Данный агноним обозначает смирную выдрессированную лошадь любой породы, которую предпочитала средневековая знать, дамы и высокопоставленные рыцари.

3. Потенциальные агнонимы, отражающие разновидности птиц.

К этому подразделу мы отнесли рассмотренную ранее лексему *"popinjay"* – *«попугай»* (в русском переводе *«чучело»)*, образованную от среднефранцузского *"papegai"*, заимствованного от арабского *"babghā" («птица»)*. Отметим, что в Средние века попугаи были экзотической диковинкой, благодаря чему лексема *"popinjay"* использовалась в качестве комплимента.

4. Агнонимические лексемы, отображающие насекомых.

В этой подруппе содержится лишь один устаревший уэстморлендский диалектизм *"pismire"* [3, с. 132] *("pissmote")* – *«муравей»* (в официальном переводе не переведено, использован прием опущения). Данная лексема используется с XIV века и происходит от среднеанглийского *"pissemire"* – *"pisse"* + *"mire" («урина»* + *«муравей»)*.

В третий раздел мы включили потенциальные агнонимические единицы, называющие людей и присущие им характеристики, черты характера и т. д.

1. Потенциальные агнонимы, обозначающие людей.

– *"dame"* [3, с. 14] – *«госпожа», «дама», «жена или дочь лорда»* (в переводе С.В. Любаева *«дама»*). Лексема образована от среднеанглийского *"dam"* (разновидность обращения или титул), обозначающего аристократку, леди, хозяйку дома или настоятельницу монастыря;

– *"maid"* [3, с. 100] – *«дева», «девица», «девушка»* (в русском переводе *«девица»)* – используется с конца XII века;

– *"cadet"* [3, с. 81] – «младший сын или дочь», «младшая ветвь семьи» (в русском переводе *«младшая ветвь»)*. Лексема образована от средневекового латинского *"capitellum" («маленькая голова», «маленький вождь»)*.

2. Агнонимические единицы, отражающие особенности человеческого характера и внешнего облика:

– *"recreant"– «трусливый», «малодушный»* (у С.В. Любаева – *«изменник»*). Это слово образовано от древнефранцузского *"recreant" («побежденный», «слабый»),* вошедшего в лексику английского языка с XIII века;

– *"repulsive"* – *«отсутствие сочувствия или дружелюбия», «сопротивляющийся», «отталкивающий»* (в официальном переводе *«противный»*); образовано от среднефранцузского *"repulsive" («способный отталкивать»)* в начале XV века;

– *"fair"* – *«прекрасный», «красивый», «любимая женщина», «прекрасный пол»* (в русском переводе *«красивый»)*. Слово образовано от древнеанглийского *"fæger" («приятный взгляду»);*

– *"goodly"* [3, с. 97] – *«привлекательный», «превосходный», «добродетельный»* (в русском переводе *«приязненный»*). Лексема образована от древнеанглийского *"godlic" («прекрасный», «миловидный»)* около XII века.

В четвертую группу мы включили потенциальные агнонимы, отображающие бытовую лексику (предметы обихода, детали гардероба и т. д.):

– *"bagge"* [3, с. 330] – *«кладь», «раздуваться от гордости»* (в русском переводе *«кошель»*), слово образовано от древнескандинавского *"baggi" («сумка»)*;

– *"parchment"* [3, с. 40] – *«пергамент», «вид кружева»* (у С.В. Любаева – *«пергамент»*). Лексема образована от старофранцузского *" parchemin" («кожа овец или коз»),* заимствованного от позднелатинского *"pergamentum"*;

– *"pyssyng basin"* [3, с. 330] – «ночной горшок» (в переводе С.В. Любаева – «урыльник»).

Подводя итог проделанному нами исследованию, можем сказать, что цель и задачи, поставленные в начале исследования, полностью выполнены. Следует отметить, что изучение агнонимов, с одной стороны, может показать особенности индивидуального ментального лексикона, наличие в нем лакун, динамику личностной агнономии, с другой стороны, позволяет характеризовать речевой портрет усредненной языковой личности, выявить зоны агнонимичности, а соответственно обозначить и область возможных коммуникативных барьеров для современного общества.

В ходе анализа романа «Меч в камне» нами были выделены 44 агнонима, что является достаточно большим количеством для одного произведения. Незнание хотя бы части этих лексических единиц препятствовало бы пониманию основного смысла произведения, а также его стилистических особенностей. Функции агнонимов, определенные нами в первой серии экспериментального исследования, помогают читателю лучше понять авторский замысел, данная классификация может быть использована в курсе лексикологии, лингвокультурологии.

В ходе второго этапа эксперимента нами были детально проанализированы все агнонимы произведения «Меч в камне» и сгруппированы по семантическому принципу. На основе анализа и семантической классификации составлены лингвистические, лингвострановедческие и культурологические комментарии, которые могут применяться на уроках по английскому языку, также в курсе по лингвокультурологии.

Исследования, подобные нашему, представляются нам перспективными, поскольку в процессе обучения при восприятии текстов с большим количеством агнонимической лексики, когда контекст не способствует пониманию, у обучающихся могут возникать трудности. Следовательно, нужны исследования, способные помочь среднестатистическому носителю языка через работу с внутренней формой слова и над комментированием текстов расширить лексический запас и избежать проблем при чтении.

Библиографический список

1. *О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации.* Федеральный закон от 28.02.2023 № 52-ФЗ». Available at^ http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202302280028
2. Романов Д.А. Работа учителя современной школы по формированию читательских компетенций и преодолению цифровой информационной избыточности обучающихся. *Внедрение «ядра высшего педагогического образования» в условиях повышения требований к качеству подготовки современного учителя*: материалы XLVIII научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. Тула, 2022: 118–120.
3. White T.H. *The Once and Future King: The Complete Edition.* London: HarperCollins Publishers, 1996.
4. Ноздреватых А.В. Агнонимия и ложная семантизация как явление лексической интеграции. *Национальные культуры в межкультурной коммуникации*: материалы V Международной научно-практической конференции. Минск, 2020: 216–221.
5. Гуляева Е.В., Денисенко М.В., Никитина И.С. Употребление заимствований в современных СМИ: коммуникативные риски. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2021; Т. 20, № 1: 146–157.
6. Гуляева Е.В., Макарова М.В., Никитина И.С. Англицизмы в сфере услуг как показатель современной речевой ситуации. *Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире:* материалы XIV Международной научно-практической конференции. Волгоград, 2021: 22–29.
7. Елисеева М.Б., Евграфова А.С. Особенности семантизации агнонимов младшими школьниками. *Проблемы филологического образования*: межвузовский сборник научных трудов. 2017: 20–25.
8. Вилкова А.В. Технологии выявления агнонимов в процессе изучения лексики в школе. *Linguistica Juvenis*. 2022; № 24: 39–45.
9. Белопольская А.А., Соседова Е.Ф. Устаревшая и устаревающая лексика в текстах учебника «Литературное чтение» начальной школы. *Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития*: материалы Региональной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.В. Гордиенко; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2019: 67–69.
10. Косымова О.П. Агнонимы в лексической системе языка. *Исследования по семантике*: межвузовский научный сборник с международным участием, посвященный 95-летию доктора филологических наук, профессора Башкирского государственного университета Леонида Михайловича Васильева. Уфа: Башкирский государственный университет, 2021: 99–105.

11. Косымова О.П., Пулатов С. Агнонимы как часть индивидуального словаря читателя (на примере пейзажной лирики С. Есенина). *Доклады Башкирского университета*. 2020; Т. 5, № 2: 116–121.
12. Морковкин В.В., Морковкина А.В. *Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем)*. Москва: АО «Астра семь», 1997.
13. Halliwell J.O. *A Dictionary of Archaic and Provincial Words, Obsolete Phrases, Proverbs and Ancient Customs*. Москва: Нобель Пресс, 2012.
14. Мюллер В.К. *Новый англо-русский словарь*. Москва: Эксмо, 2017.
15. Уайт Т.Х. *Король былого и грядущего. Меч в камне. Царица воздуха и тьмы*. Москва: Рипол-Классик, 2013.
16. Зайцева Е.А., Гинзбург О.В. Специфика агнонимической лексики в романе Т.У. Уайта «Меч в камне». *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Филология. 2022; № 2 (73): 85–93.
17. Ершов Д.И. Агнонимические группы в трагедии У. Шекспира «Макбет». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 478–483.

References

1. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «O gosudarstvennom yazyke Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 28.02.2023 № 52-FZ". Available at^ http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202302280028
2. Romanov D.A. Rabota uchitelya sovremennoj shkoly po formirovaniyu chitatel'skih kompetencij i preodoleniyu cifrovoj informacionnoj izbytochnosti obuchayuschihsya. *Vnedrenie «yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya» v usloviyah povysheniya trebovanij k kachestvu podgotovki sovremennogo uchitelya*: materialy XLVIII nauchno-metodicheskoj konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov, magistrantov, soiskatelej TGPU im. L.N. Tolstogo. Tul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. L.N. Tolstogo. Tula, 2022: 118-120.
3. White T.H. *The Once and Future King: The Complete Edition*. London: HarperCollins Publishers, 1996.
4. Nozdrevatyh A.V. Agnonimiya i lozhnaya semantizaciya kak yavlenie leksicheskoj integracii. *Nacional'nye kul'tury v mezhkul'turnoj kommunikacii*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Minsk, 2020: 216-221.
5. Gulyaeva E.V., Denisenko M.V., Nikitina I.S. Upotreblenie zaimstvovanij v sovremennyh SMI: kommunikativnye riski. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; T. 20, № 1: 146-157.
6. Gulyaeva E.V., Makarova M.V., Nikitina I.S. Anglicizmy v sfere uslug kak pokazatel' sovremennoj rechevoj situacii. *Menyayuschayasya kommunikaciya v menyayuschemsya mire:* materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd, 2021: 22-29.
7. Eliseeva M.B., Evgrafova A.S. Osobennosti semantizacii agnonimov mladshimi shkol'nikami. *Problemy filologicheskogo obrazovaniya*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. 2017: 20-25.
8. Vilkova A.V. Tehnologii vyyavleniya agnonimov v processe izucheniya leksiki v shkole. *Linguistica Juvenis*. 2022; № 24: 39-45.
9. Belopol'skaya A.A., Sosedova E.F. Ustarevshaya i ustarevayuschaya leksika v tekstah uchebnika «Literaturnoe chtenie» nachal'noj shkoly. *Sovremennoe nachal'noe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya*: materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Otvetstvennyj redaktor E.V. Gordienko; Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva. 2019: 67-69.
10. Kosymova O.P. Agnonimy v leksicheskoj sisteme yazyka. *Issledovaniya po semantike*: mezhvuzovskij nauchnyj sbornik s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennyj 95-letiyu doktora filologicheskih nauk, professora Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta Leonida Mihajlovicha Vasil'eva. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 99-105.
11. Kosymova O.P., Pulatov S. Agnonimy kak chast' individual'nogo slovarya chitatelya (na primere pejzazhnoj liriki S. Esenina). *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2020; T. 5, № 2: 116-121.
12. Morkovkin V.V., Morkovkina A.V. *Russkie agnonimy (slova, kotorye my ne znaem)*. Moskva: AO «Astra sem'», 1997.
13. Halliwell J.O. *A Dictionary of Archaic and Provincial Words, Obsolete Phrases, Proverbs and Ancient Customs*. Moskva: Nobel' Press, 2012.
14. Myuller V.K. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva: `Eksmo, 2017.
15. Uajt T.H. *Korol' bylogo i gryaduschego. Mech v kamne. Carica vozduha i t'my*. Moskva: Ripol-Klassik, 2013.
16. Zajceva E.A., Ginzburg O.V. Specifika agnonimicheskoj leksiki v romane T.U. Uajta «Mech v kamne». *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2022; № 2 (73): 85-93.
17. Ershov D.I. Agnonimicheskie gruppy v tragedii U. Shekspira «Makbet». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 478-483.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 82-191 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-509-512

***Karamasheva V.A.**, Doctor of Sciences (Philology), senior research associate, Khakass Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

ARTISTIC AND EXPRESSIVE DEVICES OF I. KAPCHIGASHEV'S FABLES. The article deals with the fables of Ivan Vasilievich Kapchigashev. Three fables "Tag üstünde saryp" (A bush on the mountain), "Ala saaskhan" (A magpie), "Aba paza Tülgü" (The Bear and the Fox), written in the late 50-ies of XX century in the context of the plot, thematic, artistic and pictorial originality are analyzed in detail. His fables are still not translated into Russian. Having allocated the main heroes of his fables (they are animals and plants), it becomes clear that a great influence has here the oral folklore of Khakasses, on the one hand, and influence in the form of borrowing of the Russian fable tradition, on the other hand. I. Kapchigashev's fables present episodes from the life of people in the image of animals or plants with dialogic folk speech, at the end of which a moral is obligatory. The subjects of the fables have several directions – they are social, moral and spiritual, reflecting the modern reality. All the fables of the writer are written in verse form.

Key words: **Khakass fable, tradition, folklore, theme, characters, morality, poet, detail, folk language**

***В.А. Карамашева**, д-р филол. наук, ст. науч. сотр., ГБНИУ РХ «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА БАСЕН И. КАПЧИГАШЕВА

В статье рассматривается басенное творчество Ивана Васильевича Капчигашева. Подробно проанализированы три басни – «Тағ üстүнде сарып» («На горе кустарник»), «Ала Саасхан» («Сорока»), «Аба паза Түлгү» («Медведь и Лиса»), написанные в конце 50-х годов XX века, в контексте сюжетного, тематического, художественно-изобразительного своеобразия. Басни его до сих пор не переведены на русский язык. Выделив главных героев басен (это звери и растения), становится понятно, что большое воздействие имеет здесь устное народное творчество хакасов, с одной стороны, и влияние в форме заимствования русской басенной традиции, с другой стороны. Басни И. Капчигашева представляют эпизоды из жизни людей в образе животных или растений с диалогической народной речью, в конце которой обязательно наличествует мораль. Тематика басен имеет несколько направлений – социальное, нравственно-духовное, отражающие современную действительность. Все басни написаны в стихотворной форме.

Ключевые слова: **хакасская басня, традиция, фольклор, тема, герои, мораль, нравственность, поэт, деталь, народный язык**

Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые в хакасском литературоведении рассматривается творчество баснописца И. Капчигашева, начало творчества которого приходится на 50-е годы XX века. Его произведения отличались нравственно-духовными поисками героев в трудные послевоенные годы восстановления народного хозяйства.

Цель исследования – изучить тематическое и художественно-эстетическое многообразие творчество баснописца И.В. Капчигашева.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать три басни И. Капчигашева – «Аба паза Түлгү» («Медведь и Лиса»), «Ала Саасхан» («Сорока»), Тағ üстүнде сарып» («На горе кустарник»);

– исследовать систему персонажей;

– показать художественно-изобразительные средства, помогающие раскрытию идеи анализируемых произведений.

Актуальность басенного творчества И. Капчигашева заключается в том, что в хакасской литературе его произведения этого жанра не изучались и не являлись предметом специального исследования. Настоящая статья устраняет этот пробел и представляет собой попытку рассмотреть художественно-изобразительные средства, которые применял писатель при изображении персонажей для раскрытия своих идей. Поиски нравственно-этических норм общества отчасти показаны в этой работе на материале басен И. Капчигашева, написанных еще в 50-е годы, однако эти произведения востребованы и интересны и сегодня.

Теоретическая значи*мость* работы заключается в том, что выявляется традиционная символика жанра басни в хакасской литературе, а также показаны художественно-изобразительные средства, которые определяют национальную специфику хакасской сатиры. В басенном творчестве И. Капчигашева четко прослеживается идейно-тематическое разнообразие, а также его вклад в развитие этого жанра в национальной литературе.

Практическое значение исследования*:* результаты наблюдения, размышления и выводы, подкрепленные фактическим материалом (анализ художественных текстов), могут быть использованы в процессе школьного и вузовского изучения хакасских басен. Данные исследования могут найти применение при чтении лекций и спецкурсов, проведении спецсеминаров по литературному регионоведению.

Басенное творчество И. Капчигашева актуально, поскольку в хакасской литературе этот жанр не изучался и не являлся предметом специального исследования, также не определены периоды развития, художественные особенности этого жанра, поэтому эти произведения будут востребованы и интересны сегодня.

Басни И. Капчигашев начал писать в 50-е годы, во время восстановления экономики страны, поэтому в них звучали актуальные темы, такие как повышение эффективности труда, высмеивание бездельников, лентяев и ловкачей, пренебрегающих трудом. Эти темы не остались без внимания начинающего поэта И. Капчигашева, который в это время увлекся переводами русских советских баснописцев – Д. Бедного, С. Михалкова и др. – на хакасский язык и даже издал сборник переводов «Баснялар». Его перу принадлежат такие произведения, как «Тағ үстӱнде сарып» («На горе кустарник») (1957), «Ала Саасхан» («Сорока») (1957), «Аба паза Тӱлгӱ» («Медведь и Лиса») (1957), «Кӱске паза Хоосха» («Мышь и Кошка») (1957).

В басне «Аба паза Тӱлгӱ» («Медведь и Лиса») основная тема – обман доверчивого, но любящего лесть Медведя. Медведя посадили в кресло начальника, чтобы он повысил на птицеферме производство яиц:

Тӱзедерге киректі, пірсінде,
Аба турғызылған.
Кабинетте, улуғ стол кистінде,
Креслоға одырган.

Однажды для того, чтобы исправить положение дел,
Поставили начальником птицефермы Медведя.
В кабинете за большим столом
Он в кресле воссел
[5, с. 52] (здесь и далее подстрочный перевод наш – *В. К.*).

Автор уделяет особое внимание большому столу в кабинете начальника, который придает солидность данному предприятию и его хозяину, который не просто сидел за этим столом, а восседал. Эта деталь подчеркивает бытовые и психологические подробности произведения.

И. Капчигашев представляет здесь яркий, живой язык со всеми эмоциональными оттенками, меткость и острота которого характерна разговорному, народному стилю. Так, например, узнав о назначении кума Медведя, Лиса усыпляет бдительность его сладкими, высокопарными словами:

– Изен, ундыбас кумыҷаам, – чоохтапча, –
Синің холында амды прай ӱлгӱ,
Ӧрінізім чоохтир сӧс таппинчам,
Сӧзің, кумым, – закон.

– Здравствуй, незабвенный куманек, – говорит, –
В твоих руках теперь вся власть,
От радости слов не нахожу,
Слово твое, куманек, – закон.

И. Капчигашев предпочитает здесь вести рассказ от лица автора и предлагает описание диалогу. У «незабвенного куманька» в руках власть и закон, теперь ему все можно и этим желает воспользоваться Лиса, она уже план наметила, чтобы пробраться в заветные сараи, где обитают куры, поэтому ее лицемерие в данном случае оправдано:

Сіліг сӧстернең Тӱлгӱ Абаны
Тың пӧзік кӧдірген,
Че позы хус ӧскірер киректі
Пілчем тіп махтанған.

Льстивыми словами Лиса
Медведя очень возвысила.
Однако хвасталась, что хорошо знает,
Как выращивать птицу.

Сатирическая живописность, которую вводит И. Капчигашев в эту басню, определяет его положительное или отрицательное отношение к событиям в обществе, а затем она наблюдается и в сюжете данной басни.

– Таҷахтарның пазына сых полбин,
Нымарха пирер планны толдырбин
Петух хысхырлача.

– Не может справиться с курами Медведь,
Птица не дает плана по яйцам,
Поэтому Петух в отчаянии кричит.

Медведю не дано управлять таким большим хозяйством, куры по-прежнему не дают плана по яйцам, даже Петух в отчаянии кричит, возмущается, а толку нет. Но тут появляется Лиса, своими природными повадками она укоренилась в нашем сознании как хитрая, изворотливая, а Медведь – доверчивый, глуповатый простофиля.

Че мин, тізең, – чоохтаан
Тӱлгӱ, – кӱннің
Ікі хати туғдырар оңдайны
Хаҷааннаҷ пеер пілчем…

Я знаю, – говорит
Лиса, – как можно
Заставить кур два раза в день нестись.

Лиса настойчиво убеждала медведя в том, что она знает, как настроить кур нестись два раза в день, потому что разбирается в психологии птицы и благодаря этому увеличит план по производству яиц. Внимательно выслушав кумушку Лису, Медведь поверил ей и сам отвел ее под ручки на ферму, надеясь на благополучный исход порученного дела. И этот случай предрешил дальнейшую судьбу и Медведя, и Лисы, и птицефермы.

Иртенінде пір дее тапсапааннар
Хазаадағы хызыл чалалығлар,
Мында көп чӱг толаан.

Утром не было слышно птичьих голосов,
В курятнике остались только следы крови.

Все оказалось гораздо банальнее, чем думалось чиновнику: на следующий день стояла подозрительная тишина в сараях, где обитали куры. Лиса всю ночь «в поте лица работала», а на утро «высунув язык» бежала на гору, понятно почему, подальше от места события.

Но при всей своей сатирической заостренности басня «Аба паза Тӱлгӱ» И. Капчигашева не только критиковала, но и предлагала искоренять пороки:

Хараам, хулаам чітіг тіп аҷмайба,
Чой тіллігнің чоогына изірбе.

Глаза, уши мои хорошо слышат и видят,
Так, думая, не зазнавайся,
Слушая лесть, не пьяней.

Автор иносказательно предлагает в этом произведении улучшить жизнь, сделать ее счастливой при помощи перевоспитания посредством осмеяния пороков.

Басня «Ала Саасхан» («Сорока») И. Капчигашева начинается с характеристики главной героини Сороки. Основная черта ее – сплетни, интрижки, портящие жизнь зверю и птице. Она часто не ночует в своем гнезде, не знает, что такое совесть, и понятие не имеет, что такое честь, носится по лесу, напрашиваясь в гости, при этом с удовольствием разносит сплетни.

Ала Саасхан уят таа полбин,
Андар-мындар аалап ла чӧрчең,
Аң-хусха хоп-чіп ле тартчаң.

Бессовестная Сорока любила ходить по гостям
И разносить сплетни зверям и птицам
[6, с. 40].

Постепенно жители леса узнали ее поближе и убедились в том, что характер ее гнусный, что такой не место рядом с ними, поэтому выгнали Сороку из леса. Но наша героиня не растерялась и быстро нашла, где поселиться:

Аалны кӧре ханат кӱӱлледіп,
Аңмарлар ӱстӱнде хон салған

Заметив деревню, крылья распрямила
И заночевала на крыше амбара.

Автор излагает свой рассказа просто и обыденно. Сороке ничего не оставалось, как обосноваться в деревне и поселиться на крыше амбара. И здесь она не растерялась, почувствовала себя хозяйкой положения. Увидев курицу, гуляющую во дворе, она ей нагло, оскорбительным тоном говорит, что, имея крылья, она не умеет летать, имея уши, она не слышит последних новостей и того, что делается вокруг. Наступает вечер, спать пора, а она, старая, не знает, что делает ее легкомысленный Петух:

Күн кір парзох, уяҷааңда
Син, өрекен, түнепҷезің.
Петуғыңпасха сиденде
Сиртеңнееін пілбинчезің.

Скроется солнце, ты в гнезде,
Ты, старая, спать собралась,
А твой Петух взобрался на другой забор
И там соблазняет других.

Услышав такие нелицеприятные известия в свой адрес, курица расстроилась так, что не находила себе место, но в это время неожиданно прилетела ласточка, которая расставила все точки, очень спокойно она говорит Сороке:

«Сӳрдірген хус, сайрабадах,
Пардахмынаң, Саасханах,
Тастың чылтырах, мин көргенде,
Тілің уғаа чой полтыр.
Пілчебіс: синің істіңде».

«Изгнанная птица, ты не шуми тут,
Убирайся-ка отсюда,
Снаружи ты блестишь, как я посмотрю,
Язык твой очень лживый,
Все знают, что у тебя внутри».

Сорока поняла, что и здесь ей не рады, что отсюда ее тоже прогоняют, что пора убираться подальше с этой территории.

В финале писатель понятно говорит всем, кто является в общество в образе Сороки:

«Сикпен кибін сыйбанып,
Тігде-мында чойланып,
Сайрап чӧрчең Саасханнар
Пістің дее горадта парлар.
«Көргем» дее, «искем» дее тізелер,
Оларға киртінмеңер».

«Одев красивую одежду,
Обманывая и стравливая всех,
Такие Сороки в нашем городе тоже есть,
Если они говорят «видели», «слышали» все,
Не верти им».

Автор басни «Ала Саасхан» («Сорока») на протяжении всего произведения выдвигает актуальные проблемы общества, такие как честный труд, самостоятельный взгляд на улучшение производительности труда, обман и лицемерие некоторых членов коллектива. Бытовые и психологические детали, сатира и сарказм – эти художественные средства пропитаны яркими и запоминающимися красками, которые отражают некоторые черты жизни современного человека.

В басне «Тағ үстӳнде сарып» («На горе кустарник») И. Капчигашев старается взглянуть на жизнь глазами человека, который выдвигает основные нормы морали – это честность, правдивость, умеренность в своих желаниях. Как-то на горе вырос кустарник, и постепенно он пышно расцвел. В один прекрасный, теплый день он решил пообщаться с деревьями, растущими немного ниже. Он с удовольствием отметил свое превосходство над ними, потому что он находится выше их. Несколько высокомерно и с большим достоинством, хвастаясь, говорит:

«Хара хус таа салаамда хон салча,
Оох-теектерні санға даа албинча
Көріңер! Күн дее маға пурун теепче,
Пу тағда мин не иң пӧзік турчам».

«Орел иногда ночует у меня на ветке,
Всякую мелочь я даже не считаю,
Смотрите! Даже солнце прежде на меня светит.
На этой горе только я выше всех»
[7, с. 174].

Наш кустарник ничего и никого не боится: не боится пожара, который не сможет его высушить или сжечь, не боится он и молнии, которая только может побеспокоить его листья. Ему также интересно, что же будет с ними, с деревьями, если настигнет их буря:

«Хайди поларзар, хазыр чил тӳссе?
Маға чӧленмезер,
Чилегеңер сырбайыс чадарзар…»

«Что будете делать, когда сильный ветер подует?
Если ко мне не прислонитесь,
То будете лежать корнями вверх…».

Вот такой самоуверенный и неуязвимый кустарник, которому уже казалось, что он вот-вот скоро будет подпирать облака в небе и от этого он будет еще значительней. Все в его пышно цветущей жизни хорошо и благополучно, так думалось нашему зазнайке пока не пришла беда:

Тигір тӧзі харалған,
Ағас пазы кӳӳлескен,
Чиде тӳскен хас-пораан,
Сапып анда
Ығрирға даа маңнанмаан…

Но в это время небо потемнело
Вершины деревьев зашумели
Неожиданно налетел вихрь,
Свалил кустарник,
Он даже скрипнуть не успел…

И. Капчигашев высмеивает в этой басне недостатки и человеческие слабости в образах растительного мира, которые мешают полноценно жить и трудиться, приносить пользу для всех, кто рядом.

Нравоучительное заключение басни – закономерный итог сжатого рассказа, отличающегося образностью и наглядностью:

Хайдағ даа пӧзік турчатсаң,
Махтанма – пӧзікке хынзаң.

Как бы высоко не стоял ты,
Не хвастай, что любишь высоту.

В басне Тағ үстӳнде сарып» («На горе кустарник») автор восстает против зазнайства и высокомерия, но добивается живописной наглядности и сатирической оголенности, поскольку главное в любом обществе честность и умеренность.

В басне «Күскенең Хоосха» («Мышь и Кот») И. Капчигашев разоблачает воровство, казнократство и сопутствующее этим качествам лесть, лицемерие, алчность. Писатель вначале рассказа дает характеристику главной героини произведения, которая настораживает читателя:

Содаң күске аңмарның істіде,
Ас-тамахтар көп салыл парғанын
Чыснаң піліп алған.ё

Хвастунья мышка внутри амбара
По запаху обнаружила много еды
[8, с.140].

Мышь-воришка по запаху обнаружила в амбаре много съестного: пшеницы, мясо, рыбы, молока, сало. Она решила этими продуктами воспользоваться, пожить в свое удовольствие. Нашлась дыра, через которую она могла входить в амбар и до отвала наедаться, чувствовать себя здесь хозяйкой:

Мына астығ наа хапты кирт салды,
Мына чіпче сабандағы итті,
Ӳс-чағ даа хорапча.

Сейчас она мешок с зерном разгрызла,
А теперь она ест мясо из бочки,
Жир-сало уничтожает.

И все-таки она боится, опасается, как бы что не вышло, ведь могут появиться и другие, кто может претендовать на эти сокровища, присвоенные ею, поэтому от любого шума она озирается, сжимается, прислушивается:

Ӳт табылған. Күске чапчаң кірче,
Хылчаңнапча, чардыча чрғалап,
Сағба пілзӧк, пӧгип чадыбысча,
Сілегейін не удаа азырып.

Нашлась дыра. Мышь проворно в нее входит,
Озираясь, она быстро бежит по амбару,
Учуяв опасность, она, насытившись, прячется.
Лежит и только слюни глотает.

Мышка-хвастунья мечтает все найденные ею богатства перенести из амбара в свою нору, она пытается это уже делать. Так завершается первая часть басни, которая знакомит читателя с деяниями, мыслями, мечтами мышки-воровки.

Во второй части рассказа появляется новый герой – кот-сторож, который останавливает воровку строгим окриком:

Тохта, оғыр! – хоосха хатығ тапсаан, –
Тортінҷізін ам позып полбассың!

Остановись, воровка! – кот сказал строго, –
На этот раз ты не уйдешь от ответственности!

Но мышь сделала вид, что очень испугалась, а затем, будто бы стесняясь, стала заискивать, нежными словами ласкать уши коту:

Таға тарат, аарлим, иргі нанчым!
Маға палых, сӳт, ит, ӳс- чағ чидер,
Одыр, одыр, ас пазып оңнап ал, -
Оғыр алдан турча.

Горный барс, дорогой, старый мой друг!
Мне хватит рыбы, молока, мяса, сало,

Садись, садись, как следует поешь, –
Это я, воровка, умоляю тебя.

Эта сценка убеждает, что все будет так, как хочет мышка-воровка, обольстив строгого кота-сторожа, она уйдет без особого труда от ответственности, потому как «Горный барс, дорогой, старый друг» ее пощадит, поскольку он уже купается в ее обольстительных комплементах. Он подчиняется уговорам мышки и не просто ест, а обжирается так, что брюхо выпирает:

Харны тоғр сыхханча сыйладып,
Хоосха содаң кўскені ўдескен.

Наевшись так, что живот распирало,
Кот хвастунью мышку выпроводил из амбара.

Но кот сам не против овладеть богатством этого амбара, поэтому жадность берет вверх, и он очень аккуратно, чтобы не обиделась мышь, выпроваживает ее из этого места. Сейчас он добрый, милосердный и отпускает ее с миром потому, что давно не ловит мышей, а на прощание облизывает ей шерсть, чтобы не было у нее «подозрительных мыслей» о нем.

Автор разоблачает героев своего произведения:

Ам даа парлар аңмар сай чӧрчеткен
Оғыр кўскее тӧӧйлер,
Мындағ хоосха чіли хылых тутчатхан
Хадағчылар көптер.

И сейчас есть такие, которые, как мышь, воруют.
Но есть и такие, которые, как кот, сторожат.

Высмеивая отрицательные стороны нашей жизни, писатель считал, что стремление к преобразованию поможет моральному перевоспитанию, и в то же время появится возможность изменить наш мир к лучшему.

Итак, басенное творчество Иван Васильевича Капчигашева убеждает в том, что в хакасской литературе появились произведения самобытные, отличающиеся правдивым изображения жизни, самостоятельные и высокохудожественные, они помогают осознать многие злободневные вопросы и приучить к трудолюбию, терпению, скромности и самоотверженному служению Родине, особенно сейчас, когда идет война с нацистами на Украине.

Благодаря своему таланту писателю удалось передать в созданных произведениях идеи, образы, характеры, речевые особенности героев и в то же время сохранить национальное своеобразие.

Анализ басен И. Капчигашева показал, что они естественным образом стали достойными произведениями, необходимыми для простого народа, а герои показаны просто и в деталях.

Библиографический список

1. Капчигашев И. Аба паза Тӱлгӱ. *Хакасия Оттары*. 1957; № 5: 52.
2. Капчигашев И. Ала Саасхан. *Хакасия Оттары*. 1957; № 6: 40.
3. Капчигашев И. Тағ ӱстӱнде сарып. *Хакасия Оттары*. 1957; № 8: 174.
4. Капчигашев И. Кӱскенең Хоосха. *Хакас поэзиязының антологиязы*. Абакан, Хакасияның книга издательствозы. 1960: 140.

References

1. Kapchigashev I. Aba paza Tÿlgÿ. *Hakasiya Ottary*. 1957; № 5: 52.
2. Kapchigashev I. Ala Saashan. *Hakasiya Ottary*. 1957; № 6: 40.
3. Kapchigashev I. Tağ ÿstÿnde saryp. *Hakasiya Ottary*. 1957; № 8: 174.
4. Kapchigashev I. Kÿskenең Hoosha. *Hakas po`eziyazynyң antalogiyazy*. Abakan, Hakasiyanyң kniga izdatel'stvozy. 1960: 140.

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 81.373.43 + 81.373.45 + 81.373.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-512-515

Klementyeva A.A., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: aklementyeva@mail.ru*

NEOLOGISMS IN THE SOCIAL-POLITICAL DISCOURSE ON VIRTUAL REALITY. The article seeks to analyse neologisms that are actively used in media texts on virtual reality and play an essential role in changing current worldview. The analysis shows that direct borrowings (anglicisms), appeared as a result of the foreign origin of new technologies, are subject to word-formation adaptation: they can be transformed through the processes of word composition, abbreviation, abbreviated derivation. Neoderivates with a few word-forming formants (*-изациj(а), кибер-, нано-, нейро-, мета-, робо-, супер-, сверх-, гипер-* etc.) acquire utmost communicative significance. Neologisms reflect certain worldviews, express ideas regarding mass spread and expansion of information technologies. The semantic structure of neologisms that serve as names to the phenomena of digital reality often reveals one of its component — 'doubling of a real object', which allows to contrast the real world with the virtual one.

Key words: **social-political discourse, virtual reality, neologisms, anglicisms, word formation, affixation**

А.А. Клементьева*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: aklementyeva@mail.ru*

НЕОЛОГИЗМЫ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ О ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Статья посвящена анализу неологизмов, активно используемых в текстах СМИ о виртуальной реальности и играющих важную роль в изменении существующей картины мира. Анализ показал, что прямые заимствования (англицизмы), появление которых обусловлено зарубежным происхождением новых технологий, подвергаются словообразовательной адаптации: участвуют в словосложении, аббревиации, образуют отаббревиатурные производные. Отмечается особая коммуникативная значимость неодериватов с отдельными словообразовательными формантами (*-изациj(а), кибер-, нано-, нейро-, мета-, робо-, супер-, сверх-, гипер-* и др.). Неологизмы участвуют в формировании определенной картины мира, выражают идеи, связанные с массовым распространением и экспансией информационных технологий. В семантической структуре неологизмов, называющих явления цифровой реальности, часто выделяется компонент 'удвоение реального объекта', что позволяет противопоставлять реальный мир виртуальному.

Ключевые слова: **публицистический дискурс, виртуальная реальность, неологизмы, англицизмы, словообразование, аффиксация**

Ускорение процессов глобализации, появление и повсеместное внедрение новых технологий привели к возникновению виртуальной (цифровой) реальности, существующей параллельно с реальностью объективной. Понятие виртуальной реальности было введено в конце 1980-х годов Джароном Ланье для обозначения «электронных устройств, вводящих их пользователя в измерение существования, в мир информации, в совершенно непривычную для человека дигитальную и интерактивную среду технологически продуцируемых симулякров всего того, что только может быть ему дано в опыте сенсорного восприятия действительности» [1]. В новой реальности, называемой также киберпространством, «функционируют виртуальные аналоги реальных механизмов» [2, с. 24]. Особая роль здесь отводится искусственному интеллекту (далее – ИИ), который, по замыслу его разработчиков, должен являться аналогом естественного интеллекта. Именно технологии ИИ создают цифровую реальность, обеспечивают и поддерживают её «существование».

Появление новых технологий сопровождается не только собственно технологическими, но и широкими культурными, лингвистическими, институциональными процессами [3]. В информационном обществе, где «вырастает удельный вес знания о том, чего еще нет, но что создается самой конструктивной способностью мышления» [4, с. 7], возникает потребность в «оязыковлении» этих знаний и представлений. Поэтому за созданием новой реальности последовало и формирование дискурса, её обслуживающего. В соответствии с концепцией Е.С. Кубряковой, под дискурсом мы понимаем такую форму использования языка «в реальном (текущем) времени (онлайн), которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира (или – его образа) с помощью его детального языкового описания и является частью процесса коммуникации между людьми, характеризуемого, как и каждый акт коммуникации, участниками коммуникации, условиями ее осуществления и, конечно же, целями» [5, с. 525].

Онтологическое освоение и интерпретация виртуальной реальности происходят посредством реализации когнитивной функции языка, поскольку язык является «одним из самых надежных инструментов познания мироздания, важнейшим способом восприятия мира, формирования и существования знаний» [6, с. 65]. Описывая явления цифровой реальности, которые не имеют аналогов в действительности, человек прибегает к акту номинации, неогенезу как к вершине «процесса обновления когнитивно-дискурсивного потенциала языка», важному этапу «дискурсивного освоения номинируемых предметов» [6, с. 9].

Словотворчество, «как ни одно другое явление в жизни языка, представляет собой значимый этап в познании объективной реальности» [6, с. 42]. То же самое можно утверждать относительно реальности субъективной, или виртуальной, поскольку неологизмы обеспечивают обновление и «изменение концептуальной и языковой картин мира», порождают «модернизированную систему взглядов», определяют систему ориентиров в мире [6, с. 39, 41].

По замечанию Е.С. Кубряковой, «новые слова возникают и обнаруживаются первоначально в пределах создающего их текста или дискурса»; «как их форма, так и их значение оказываются напрямую связанными с этим текстом или дискурсом» [5, с. 418–419]. Поэтому цель нашего исследования состоит в том, чтобы определить когнитивные факторы возникновения новых слов в современном публицистическом дискурсе. Для этого необходимо решить следующие задачи: выделить неологизмы, используемые в рамках публицистического дискурса о виртуальной реальности, описать особенности их употребления, определить потенциал их влияния на концептуальную картину мира. Актуальность и новизна исследования определяются необходимостью анализа нового лексического материала, который ещё не становился объектом системного лингвистического описания. Теоретическая значимость заключается в том, что в ходе исследования были выделены лексические средства, участвующие в конструировании новой картины мира, трансляции определенной системы взглядов. Практическая значимость работы состоит в том, что её результаты могут быть использованы при составлении словарей современного русского языка.

Материалом для исследования стали статьи последних лет с интернет-сайтов СМИ, посвященные новым технологиям. Выбор публицистических текстов обусловлен тем, что СМИ а) наиболее оперативно отражают изменения, происходящие в обществе; б) сами по себе создают «медиареальность, “псевдоокружающую среду”» [7, с. 101].

Теоретической базой исследования послужили труды Е.С. Кубряковой [5; 8], посвященные теории номинации и когнитивному подходу к описанию языка, работы Е.В. Петрухиной об аспектах когнитивно-дискурсивного словообразования [7; 9; 10; 11], а также монографии Л.Ю. Касьяновой, в которых рассматриваются механизмы дискурсивного обновления лексического состава языка [6; 12].

Англицизмы в дискурсе о виртуальной реальности

Необходимость обозначения технологий, с помощью которых создаётся виртуальная реальность, становится причиной активных неологических процессов в современном русском языке. Ввиду того, что инновационные технологии разрабатываются преимущественно за рубежом, «исследуемая лексика находится под непосредственным воздействием английского языка» [13, с. 507]. В русский язык проникает множество прямых заимствований – англицизмов, обозначающих новые реалии: *банкинг*, *блокчейн, датасет, дипфейк, домен*, *зерокод*, *киберсквоттинг, комбосквоттинг, тайпсквоттинг, мейнфрейм, файервол, фишинг, фреймворк, фуллстек* и другие. Многие заимствования активно участвуют в словообразовательных процессах (*дипфейковый, мейнфреймовый, киберсквоттер, тайпсквоттер* и др.), образуя дериваты, которые пополняют уже имеющиеся в языке тематические группы. Например, группу названий лиц по роду деятельности (*зерокодер, домейнер, киберсквоттер*). Некоторые неологизмы порождают целые словообразовательные цепи и гнёзда (*домен, доменный, домейнинг, домейнер, домейнерство*; *зерокод, зерокодер, зерокодинг, зерокодовый; фишинг, фишинговый, антифишинговый* и т. д.).

В новостных статьях, которые посвящены современным технологиям, легко «фиксируется новейший “речевой материал”» [11]: *У обучающей платформы есть и* ***антифишинговый*** *модуль, который помогает симулировать* ***фишинговые*** *атаки и проверять сотрудников «в бою»* [Ведомости, 08.07.2022]; *Исследования показывают, что* ***дипфейки*** *будут продолжать расширять границы цифровых медиа. Однако эти несменяемые* ***токены****, доступные в* ***блокчейнах****, таких как Ethereum, еще не стали нормой* [Медиацентр, 28.05.2021]. Понимание таких текстов людьми, не знакомыми с внутренней формой иноязычных слов, затруднено. Поэтому авторы статей, предвидя возможные трудности адресата с пониманием информации, часто сопровождают вводимые понятия различными пояснениями: *Если говорить по-простому, то* ***файервол*** *(иногда его еще называют брандмауэр) – это система, которая предотвращает несанкционированный доступ к сети* [Медиацентр, 16.01.2019]; ***Дипфейк*** *(deepfake) – методика синтеза изображения, основанная на искусственном интеллекте, в частности, позволяющая реалистично заменять лица актеров образами других людей при помощи нейросети* [Культура, 15.11.2022]. С той же целью проводятся различные аналогии, создающие технологиям яркие очеловеченные образы: *Проще говоря,* ***файервол похож на вышибалу*** *на входе в ночной клуб. Это* ***фейс-контроль*** *на входе в домашнюю сеть, который проверяет идентификацию всех источников трафика. Тем, кто не прошел фейс-контроль, доступ автоматически блокируют* [Секрет фирмы, 15.11.2021]; *Новый алгоритм освободил человека от необходимости быть наставником для машин: благодаря соперничеству между двумя нейросетями система учится сама у себя. Это диалог антагонистов, работающих в одной команде,* ***как если бы фальшивомонетчик*** *всё более искусно подделывал купюры, а* ***полицейский*** *выискивал всё более тонкие способы опознать подделку* [Российская газета, 01.12.2021]

Наличие большого количества лексических заимствований в дискурсе о цифровой реальности объясняется потребностью в устранении концептуальных лакун, образовавшихся с появлением новых технологий и связанных с ними профессий, а также в связи с общей тенденцией к интернационализации лексики. Данный процесс может вести к «перекраиванию языковой картины мира» [8]. Опасность состоит в том, что конструирование новой реальности, в которой акторами будут не люди, а их цифровые клоны, связано с отказом от действительности, с трансформацией представлений о реальном и подлинном: *Всё это стало возможным благодаря* ***технологии deepfake, которая напрочь лишает уверенности в подлинности*** *любого видео, зато открывает необыкновенный простор для творчества и* ***приключений вашего цифрового клона в виртуальных мирах будущего***; *Так* ***мы и попали в дивный мир deepfake, в котором ничему нельзя верить*** [Российская газета, 01.12.2021].

Быстро адаптируясь в новой языковой системе, англицизмы активно участвуют в словосложении: *блокчейн-технологии, блокчейн-индустрия, блокчейн-платформа, блокчейн-система, блокчейн-специалист; дипфейк-технологии, дипфейк-сериал, дипфейк-приложение, дипфейк-видео, дипфейк-медаль, дипфейк-способ, дипфейк-ловушка* и др. С одной стороны, такое обилие сложных слов обусловлено общей тенденцией к экономии языковых средств и речевых усилий, а также стремлением русского языка к аналитизму. С другой стороны, «способность языка создавать сложные слова отражает специфику формируемой данным языком картины мира» [6, с. 184]. Цифровую реальность создают сложные полифункциональные явления, для наименования которых используются лексические единицы с более сложной морфемной структурой.

О «комплексном восприятии» новой действительности [6, с. 184] свидетельствует наличие в рассмотренных текстах всевозможных иноязычных аббревиатур: *AI* (Artificial Intelligence), *IT* (Information Technology), *ML* (Machine Learning), *VR* (Virtual Reality), *AR* (Augmented Reality), *MR* (Mixed Reality), *XR* (Extended Reality). Написанные латиницей, они комбинируются с русскими словами, образуя сложносоставные производные, обозначающие технicизмы: *ML-разработчик, ML-модель, IT-гигант, IT-аудит, AR-игра, AR-фильтр, MR-экскурсия, XR-технология* и т. д. Большие словообразовательные гнёзда образуют аббревиатуры *VR* и *AI*, имеющие особую коммуникативную значимость в нашей выборке текстов: *AI-разработчик, AI-технологии, AI-камера, AI-сервис, AI-журналист, AI-движок, AI-решение, AI-продукт, AI-система; VR-технологии, VR-системы, VR-приложение, VR-лаборатории, VR-очки, VR-шлем, VR-комплект, VR-клуб*, *VR-стартап, VR-решение*, *VR-проект.*

Английские аббревиатуры AI и IT стали мотиваторами для русских аббревиатур ИИ и ИТ соответственно, которые активно употребляются как самостоятельно, так и в составе многих отаббревиатурных производных: *ИИ-технологии*, *ИИ-гигант, ИИ-скептик, ИИ-слежка, ИИ-платформы, ИИ-стартап, ИИ-контроль, ИИ-оружие, ИИ-продукт, ИИ-контент, ИИ-писатель, ИИ-алгоритм*; *ИТ-технологии, ИТ-уроки, ИТ-инфраструктура, ИТ-медик, ИТ-консалтинг, ИТ-диалог, ИТ-экстраверт, ИТ-евангелист*. Кроме того, английские и русские аббревиатуры состоят в отношениях «синонимической корреляции» [14, с. 514] и могут сочетаться с одними и теми же словами (*ИИ-продукт* и *AI-продукт, ИТ-технологии* и *IT-технологии*), поэтому сложно установить, какая из них обладает большей словообразовательной продуктивностью. Опираясь на количественные данные, представленные в табл. ниже, можно заключить, что, за некоторым исключением (*AI-технологии* и *ИИ-технологии*), производные от иноязычных аббревиатур на данный момент имеют бóльшую частотность употребления, нежели их русскоязычные аналоги.

Таблица 1

Количественные данные об употреблении отаббревиатурных производных в Рунете (дата обращения — 20.01.2023)

Неологизмы	Частотность в Google
AI-технологии	25 700
ИИ-технологии	28 300
AI-продукт	1 040
ИИ-продукт	778
AI-разработчик	30 100
ИИ-разработчик	2 060
IT-технологии	927 000
ИТ-технологии	90 900
IT-продукт	93 200
ИТ-продукт	45 600
IT-разработчик	16 800
ИТ-разработчик	4 420

Обилие сложных отаббревиатурных производных в материалах СМИ связано не только с реализацией компрессивной функции языка и особенностями формируемой картины мира. В этом также видится «тенденция современного профессионального сообщества придать аббревиатуре, которую расшифровать может только «посвященный», статус единицы, связанной с “особостью” профессиональной сферы, с корпоративностью ее сознания» [15, с. 241]. Е.Г. Водолазкин в своем эссе «Госкомаббревиатура» называет эту особенность тенденцией к «сакрализации» [16, с. 243].

Итак, обилие неологизмов-англицизмов в текстах СМИ, посвященных вопросам использования новых технологий, связано с зарубежным происхождением последних. Проникая в русский язык, англицизмы активно осваиваются узусом, в том числе посредством словообразовательной адаптации. Неологизмы участвуют в «формировании языковой среды вокруг виртуальной реальности» [3], играют важную роль в её онтологическом освоении. Новая реальность, генерируемая компьютерами, «населена» аналогами реальных объектов. Поэтому в неологизмах, называющих явления виртуальной реальности, выделяется семантический компонент ‘удвоение реальности/реального объекта’ (*дипфейк-сериал* вместо *сериал*; *AI-камера* вместо *камера* и т. п.).

Новая парадигма, предлагаемая обществу, имеет отрицательные стороны. Во-первых, «уровень разнообразия мнений и точек зрения в киберпространстве зависит от того, кто имеет к нему доступ» [3]. Виртуальная реальность создается теми людьми, которые загружают в неё информацию. Следовательно, она транслирует их мировоззрение, игнорируя и исключая мнения большинства. Во-вторых, тем, кто не владеет английским языком, не может быть обеспечен равный доступ к цифровой реальности, где этот язык активно используется.

Неодеривация как механизм обновления языковой картины мира

В современной лингвистике неологизация рассматривается как когнитивный процесс, поскольку «словообразование ориентировано на оптимизацию и обеспечение познавательной деятельности человека» [5, с. 383]. Категоризируя явления виртуальной реальности, давая им номинации, человек прибегает не только к лексическому заимствованию, но и к использованию имеющегося языкового материала, реализуя, в частности, возможности словообразовательной системы. Анализ современных словообразовательных процессов может обладать «важным объяснительным потенциалом» [9, с. 311], так как они отражают специфику познавательной деятельности и «речемыслительные особенности распредмечивания человеком мира» [6, с. 40]. Поэтому представляется важным зафиксировать словообразовательные явления, которые имеют высокую частотность в рассматриваемом нами материале и отражают особенности формируемой картины мира.

В материалах СМИ, где сообщается о внедрении новых технологий, активно употребляются имена существительные на *-изация*, которые обозначают «широко распространяемое явление», «массовое снабжение тем, что названо именной частью производящей основы», «процесс наделения определенным свойством, названным в именной части производящей основы» [12, с. 38]: *цифровизация, автоматизация, роботизация, компьютеризация, электронизация, виртуализация, диджитализация, играизация*. Особо часто используется существительное *цифровизация* (665 000 результатов в интернет-поиске Google, дата обращения – 15.03.2023), обозначающее внедрение новых технологических решений в разные сферы жизни. Семантический компонент ‘широкая распространённость’ в лексическом значении этого слова подчеркивают и усиливают часто сопровождающие его определения (*повальная, массовая, тотальная, всеобщая, глобальная, масштабная, всемирная, повсеместная, поголовная, общая*): ***Тотальная цифровизация*** *современного общества происходит прямо сейчас* [ОСН, 20.01.2023]; ***Всеобщая цифровизация****: с января россияне будут получать только электронные больничные* [Дела.ru, 03.12.2021]. Сочетаясь вместе, эти языковые средства указывают на массовый характер явления. Это наблюдается и в случае с другими производными, образованными по той же модели: *Пора констатировать факт – **всеобщая автоматизация** и **всеобщая роботизация** “уничтожат” рынок дешевой рабочей силы* [Smart-lab, 04.03.2016]; *Скоро будет год, как в нашу жизнь из-за коварного вируса вихрем ворвалась **поголовная диджитализация*** [BezFormata.Com, 07.02.2021].

Большую значимость для формирования дискурса о виртуальной реальности имеет понятие *играизации* (синонимичные неодериваты — *геймификация, игрофикация*) как явления, характерного для постмодернистского общества и связанного с использованием особых инструментов, помогающих человеку адаптироваться к виртуальной реальности и осваивать ее посредством симулякров [17]. СМИ представляют игрофикацию как инструмент для перемещения в виртуальный мир: *Отметим, что **игрофикация**, с одной стороны, **является порождением цифрового мира**, а с другой стороны, безусловно, является одним из инструментов менеджмента этого мира* [VC.RU, 16.04.2020]. Лексическое окружение рассматриваемых синонимичных слов составляют слова с положительной окраской, поскольку авторы новостных статей имеют целью убедить читателей в том, что посредством геймификации жизнь человека преображается: ***Инструменты геймификации делают** сайты и приложения **дружелюбнее*** [New Retail, 01.08.2022]; *Но самое важное – **игрофикация приносит фан и драйв** в повседневную работу* [VC.RU, 16.04.2020].

В рассмотренных нами новостных материалах высока доля всевозможных производных с интернациональными префиксоидными компонентами: *кибер-* (*киберкоммуникация, кибериммунитет, киберпрофайлинг, кибersквоттинг, кибербуллинг, киберчеловек*), *нано-* (*нанообучение, наноиндустрия, нанотехнология, наноструктура, наноматериал, нанопродукт, наноробот, нанокорпорация*), *нейро-* (*нейрокомпьютер, нейровизуализация, нейроинтерфейс, нейроробот*), *мета-* (*метавселенная, метачеловек, метаинтеллект, метасознание*), *робо-* (*робожурналистика, робоэтика, робокасса, робочек*) и др. Такие новообразования «приобретают серийный характер» и представляют собой «наиболее подвижную, изменчивую и постоянно пополняющуюся за счет новых элементов, выступающих средством языкового освоения современной российской действительности», часть лексического состава языка [6, с. 182, 186]. Особую дискурсивную значимость здесь имеет формант *мета-*, значение которого в Словаре словообразовательных аффиксов толкуется как «выход за пределы обычного» [18, с. 103], что отражается в следующих контекстах: *Сама идея **метавселенной** предполагает **перемещение в интернет еще бóльшей части нашей жизни**, работы, досуга, времени, затрат, имущества, благополучия и отношений. Среди наиболее пессимистических прогнозов – воплощение **метавселенной** как виртуальной среды, **где невозможное становится возможным*** [Нож, 20.01.2023]; *Люди с неустойчивой психикой действительно могут **«затеряться» в цифровом мире**, забыв про реальный. На этом социальные проблемы **метавселенных** не заканчиваются* [Forklog, 30.11.2021].

Отдельно отметим неодериваты с приставками-интенсификаторами: *гипер-* (*гиперавтоматизация, гиперперсонализация, гипеpреальнсоть, гиперсеть, гиперказуальный, гиперинформационный*), *супер-* (*суперинтеллект, суперреальность, суперкомпьютер, суперспособность*), *сверх-* (*сверхразум, сверхинтеллект, сверхсильный, сверхспособность*). Е.В. Петрухина, называя данные форманты «проводниками новых воззрений» и анализируя их сочетаемость с термином «реальность», отмечает, что они «используются для номинации новых типов псевдореальности и симулякров, связанных с новейшими компьютерными технологиями и процессами глобализации в мире» [7, с. 105].

Обилие интенсифицирующих префиксов мы видим, прежде всего, в тех статьях, где прогнозируются и осмысляются результаты использования искусственного интеллекта: ***Супер**интеллект на то и «**супер**», чтобы уметь всё, что умеет человек и даже больше — иначе говоря, такая программа содержит в себе все написанные программы и в том числе ту, которая пытается выяснить, как **супер**интеллект себя поведёт* [Компьютерра, 22.07.2016]; *Как только нам удастся создать общий ИИ, тот мгновенно эволюционирует до уровня **супер**интеллекта, а значит, станет мыслить лучше и быстрее, чем мы* [НОЖ, 02.03.2020]. В большинстве статей предсказывается такая картина будущего, где сверхразум нанесет ущерб человечеству: ***Сверх**разум может стать едва ли не последним изобретением человечества. Намного превосходя человечество в умственных способностях, такой **сверх**разум будет непредсказуем. И очевидным вариантом развития событий будет полное уничтожение человечества таким **сверх**разумом – если не специальное, то случайное»* [Forbes, 18.07.2019]. Лишь в немногих из них эта перспектива ставится под сомнение: *Страхи экспертов в области ИИ неизбежно связываются с невозможностью сосуществования искусственного **сверх**интеллекта с человеком. Однако мы будем **сверх**разочарованы, если обнаружим, что наше самосознательное технологическое достижение, творец технологий, благодарит нас за свое существование, уходя смиренно в сумрак вечной тьмы* [Hi-news, 08.07.2015]. Превосходство технологии над человеком в отрывках, представленных выше, подчеркивается не только с помощью словообразовательных, но и лексических и морфологических средств: субстантивированного местоименного прилагательного (*умеет **всё***), усилительной частицы (*умеет **даже** больше*), компаративов (*мыслить **лучше** и **быстрее**, умеет даже **больше***), прилагательного (***полное** уничтожение*) и наречия (***намного** превосходя*) с интенсифицирующим значением.

Таким образом, анализ словообразовательных явлений в нашей выборке текстов позволил сделать следующие выводы: а) для номинации новых реалий, связанных с информационными технологиями, в полной мере используется словообразовательный потенциал русской языковой системы; б) неологизмы, образованные по определенным словообразовательным моделям, «имеют определенные когнитивно-дискурсивные основания» [10]: выражают новые идеи, связанные с широким и повсеместным распространением новых технологий, их экспансией.

Факт окказионального образования

В ходе анализа нами также была выделена новая лексическая единица – *ИИтократия*. Она была употреблена в июле 2022 года в новостном материале телеграм-канала, рассказывающего о событиях в мире технологий и выполняющего функции СМИ. Материал был посвящен оценке распространения китайского опыта по внедрению систем видеонаблюдения с распознаванием лиц. Интернет-поиск показал, что это слово больше нигде не зафиксировано, то есть лишено «воспроизводимости» [10]. Данная единица имеет статус окказионального образования, поскольку отвечает следующим критериям: «функциональная одноразовость, зависимость от контекста, экспрессивность, номинативная факультативность, индивидуальная принадлежность» [10].

Слово *ИИтократия* образовано посредством соединения аббревиатуры *ИИ* (искусственный интеллект) и существительного *автократия* (форма прав-

ления, при которой власть принадлежит одному лицу). Подобные образования часто встречаются в политическом дискурсе (*демократура*, *демонократы*, *демокрады*). В семантической структуре окказионализма *ИИтократия* выделяется оценочный компонент, который отражает «идеологические, мировоззренческие, морально-нравственные, социальные» установки [6, с. 284]. При этом основанием для наличия оценки в производном слове становится коннотативное содержание второго производящего (*автократия*). В Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) [19] среди определений, употребляющихся с лексической единицей *автократия* и включающих в себя прагматический компонент, находим следующие: *антигуманная*, *чекистско-бандитская*, *ползучая*. Все они передают отрицательную оценку.

Рассматриваемый окказионализм имеет сложную смысловую структуру. Помимо оценочного компонента, в нём можно выделить следующие семантические компоненты: а) широкая распространенность, повсеместность (*Что может помешать* ***распространению*** *опыта китайской* ***ИИтократии по миру****? Даже в самом Китае мало кто осознаёт,* ***насколько тотальной*** *там стала ИИ-слежка. ИИ-слежка в «умных городах» Китая работает* ***практически повсеместно 24х7****. Охват населения ИИ-слежкой* ***почти 100%-й***); б) симбиоз современных технологий и государственной системы (***ИИ и автократия взаимно усиливают друг друга*** *в результате* ***симбиоза*** *ИИ и тотального наблюдения. Новые* ***технологии укрепляют власть автократа****. Положительная* ***обратная связь*** *между* ***усилением тотального контроля и развития ИИ-технологий*** *устраивает и тех, и других*).

Целью создания окказиональных образований «является передача неповторимого переживания, личностной интерпретации явления» [10]. Нет сомнений в том, что *ИИтократия* имеет высокий прагматический потенциал, реализация которого в результате усиления роли технологий в нашей жизни может помочь ему в дальнейшем перейти в статус неологизма, стать общеупотребимой языковой единицей.

Таким образом, анализ неологизмов, используемых в современных СМИ, дает богатый материал для фиксации и осмысления изменений в существующей картине мира. Большое количество лексических заимствований, обозначающих объекты и явления виртуальной реальности, является показателем неоконцептуализации языковой картины мира, усиления и распространения технодискурса. Наиболее часто встречающиеся словообразовательные форманты говорят об актуализации конкретных смыслов: повсеместном распространении информационных технологий, их универсальности, превосходстве над людьми. Анализ показал, что в представлении СМИ цифровой мир выполняет функцию замещения по отношению к реальному миру, являясь при этом более совершенным, превосходящим его по разным параметрам. Будучи важной частью дискурса о виртуальной реальности, часто обладая высоким прагматическим потенциалом, неологизмы выражают новые идеи, реализуя «не только ориентирующую, но и миросозидающую функцию» [10].

Библиографический список

1. Кузнецов М.М. Виртуальная реальность: взгляд с точки зрения философа. *Виртуальная реальность: философские и психологические проблемы*. Москва, 1997: 86–99.
2. Иванов Д.В. *Виртуализация общества. Версия 2.0*. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2002.
3. Chesher C. Colonising Virtual Reality. Construction of the Discourse of Virtual Reality, 1984–1992. *Cultronix*. 1998; Vol. 1, № 1. Available at: http://xroads.virginia.edu/~DRBR/chesher
4. Эпштейн М.Н. *Проективный словарь гуманитарных наук*. Москва, 2017.
5. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира.* Москва: Языки славянской культуры, 2004.
6. Касьянова Л.Ю. *Когнитивно-дискурсивные механизмы неологизации: монография*. Астрахань: Астраханский университет, 2009.
7. Петрухина Е.В. Игры с реальностью: когнитивно-дискурсивный анализ неологизмов постреальность, гиперреальность, сверхреальность, суперреальность, трансреальность. *Когнитивные исследования языка*. 2019; Т. 37: 100–106.
8. Кубрякова Е.С. Новые единицы номинации в перекраивании картины мира как транснациональные проблемы. *Языки и транснациональные проблемы*. 2004; Т. 1: 9–16.
9. Петрухина Е.В. Интернациональные префиксы как когнитивные проводники новых воззрений. *Когнитивные исследования языка*. 2019; Т. 36: 311–320.
10. Петрухина Е.В. Образование новых слов в русском языке: теоретические аспекты и когнитивно-дискурсивный анализ. *Slavische Wortbildung im Vergleich: Theoretische und pragmatische Aspekte.* Серия Reihe Slavica varia Halensia. 2014.
11. Петрухина Е.В., Дедова О.В. Интернет как источник лингвистической информации (для изучения динамики русского словообразования). *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2019; № 57: 137–159.
12. Касьянова Л.Ю. *Векторы неологизации в современном русском языке:* монография. Астрахань: Астраханский университет, 2006.
13. Ли Я., Дедова О.В. Анализ механизмов формирования лексико-семантической группы «Межличностная коммуникация в интернете». *Мир науки, культуры, образования.* 2019; №5 (78): 506–509.
14. Ли Я., Дедова О.В. Лексика соцсетей и блогов: конвергенция технологии и коммуникации. *Мир науки, культуры, образоввания*. 2022; № 6 (97): 512–515.
15. Чернейко Л.О., Ли Я. Аббревиатура как номинативный и экспрессивный знак в текстах российских СМИ. *Известия УрФУ.* Серия 2. Гуманитарные науки. 2020; Т. 22, № 3 (200): 229-246.
16. Водолазкин Е.Г. Госкомаббревиатура. *Дом и остров, или Инструмент языка*. Москва: АСТ, 2020: 242–251.
17. Кравченко С.А. Играизация общества: контуры новой постмодернистской парадигмы. *Общественные науки и современность*. 2002; № 6: 143–155.
18. Лопатин В.В., Улуханов И.С. *Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка*. Москва, 2016.
19. Национальный корпус русского языка. 2003–2022. Available at: ruscorpora.ru

References

1. Kuznecov M.M. Virtual'naya real'nost': vzglyad s tochki zreniya filosofa. *Virtual'naya real'nost': filosofskie i psihologicheskie problemy*. Moskva, 1997: 86-99.
2. Ivanov D.V. *Virtualizaciya obschestva. Versiya 2.0.* Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2002.
3. Chesher C. Colonising Virtual Reality. Construction of the Discourse of Virtual Reality, 1984-1992. *Cultronix*. 1998; Vol. 1, № 1. Available at: http://xroads.virginia.edu/~DRBR/chesher
4. `Epshtejn M.N. *Proektivnyj slovar' gumanitarnyh nauk*. Moskva, 2017.
5. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znanij o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
6. Kas'yanova L.Yu. *Kognitivno-diskursivnye mehanizmy neologizacii: monografiya*. Astrahan': Astrahanskij universitet, 2009.
7. Petruhina E.V. Igry s real'nost'yu: kognitivno-diskursivnyj analiz neologizmov postreal'nost', giperreal'nost', sverhreal'nost', superreal'nost', transreal'nost'. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2019; T. 37: 100-106.
8. Kubryakova E.S. Novye edinicy nominacii v perekraivanii kartiny mira kak transnacional'nye problemy. *Yazyki i transnacional'nye problemy*. 2004; T. 1: 9-16.
9. Petruhina E.V. Internacional'nye prefiksy kak kognitivnye provodniki novyh vozzrenij. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2019; T. 36: 311-320.
10. Petruhina E.V. Obrazovanie novyh slov v russkom yazyke: teoreticheskie aspekty i kognitivno-diskursivnyj analiz. *Slavische Wortbildung im Vergleich: Theoretische und pragmatische Aspekte.* Seriya Reihe Slavica varia Halensia. 2014.
11. Petruhina E.V., Dedova O.V. Internet kak istochnik lingvisticheskoj informacii (dlya izucheniya dinamiki russkogo slovoobrazovaniya). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2019; № 57: 137-159.
12. Kas'yanova L.Yu. *Vektory neologizacii v sovremennom russkom yazyke:* monografiya. Astrahan': Astrahanskij universitet, 2006.
13. Li Ya., Dedova O.V. Analiz mehanizmov formirovaniya leksiko-semanticheskoj gruppy «Mezhlichnostnaya kommunikaciya v internete». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; №5 (78): 506-509.
14. Li Ya., Dedova O.V. Leksika socsetej i blogov: konvergenciya tehnologii i kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovvaniya*. 2022; № 6 (97): 512-515.
15. Chernejko L.O., Li Ya. Abbreviatura kak nominativnyj i `ekspressivnyj znak v tekstah rossijskih SMI. *Izvestiya UrFU*. Seriya 2. Gumanitarnye nauki. 2020; T. 22, № 3 (200): 229-246.
16. Vodolazkin E.G. Goskomabbreviatura. *Dom i ostrov, ili Instrument yazyka*. Moskva: AST, 2020: 242-251.
17. Kravchenko S.A. Igraizaciya obschestva: kontury novoj postmodernistskoj paradigmy. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2002; № 6: 143-155.
18. Lopatin V.V., Uluhanov I.S. *Slovar' slovoobrazovatel'nyh affiksov sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 2016.
19. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. 2003-2022. Available at: ruscorpora.ru

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 821.134.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-516-519

Kovalev K.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economy (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: kovalev_kv@mail.ru*

LANGUAGE AND SYMBOLISM OF THE PLAY BY AUGUSTO BOAL "THE TEMPEST": A NEW READING OF THE CLASSICAL SUBJECT. The article examines the play of the Brazilian playwriter and producer A. Boal "The Tempest" (1974), created within the debate about the philosophical and civilizational issues of "The Tempest" by Shakespeare and about the ways of theater development in Brazil. The main attention is paid to the interpretation of Shakespeare's images, to the theatrical system of A. Boal, to the influence of B. Brecht's theatrical aesthetics and to the linguo-stylistic ways of conveying the propaganda tasks put by A. Boal. One of the main particularities of the A. Boal's system are the songs-commentaries, which are representing the point of view of the author. The article traces as well the evolution of the aesthetic principles founded on the Brazilian modernist dramaturgy of the 1930s, and examines the discussions of A. Boal with the Latin-American writers, such as R. Fernández Retamar (Cuba) and Aimé Césaire (Martinique), who proposed in 1960s-1970s the new interpretations of the symbolism and system of images of "The Tempest" by W. Shakespeare.

Key words: **Augusto Boal, Brazilian dramaturgy of XX century, theatrical aesthetics, "The Tempest" of Shakespeare**

К.В. Ковалев*, канд. филол. наук, доц., Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, E-mail: kovalev_kv@mail.ru*

ЯЗЫК И СИМВОЛИКА ПЬЕСЫ А. БОАЛА «БУРЯ»: НОВОЕ ПРОЧТЕНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО СЮЖЕТА

В статье рассматривается пьеса бразильского драматурга и режиссера А. Боала «Буря» (1974), созданная в рамках полемики о философской и цивилизационной проблематике «Бури» Шекспира и о путях развития театра в Бразилии. Основное внимание уделяется интерпретации шекспировских образов, театральной системе А. Боала, влиянию на него театральной эстетики Б. Брехта и лингвостилистическим способам передачи пропагандистских задач, которые ставил перед собой А. Боал. Помимо этого, в статье прослеживается эволюция эстетических принципов, заложенных в бразильской модернистской драматургии 1930-х гг., и изучается полемика между А. Боалом и деятелями культуры различных стран Южной Америки, предложившими в 1960–1970-е гг. свои трактовки символики и системы образов «Бури» В. Шекспира.

Ключевые слова: **Аугусту Боал, бразильская драматургия XX века, театральная эстетика, «Буря» В. Шекспира**

Несмотря на то, что интерес к Бразилии и ее культуре в нашей стране сохраняется и развивается в течение нескольких десятилетий, история бразильской драматургии обычно остается на периферии внимания исследователей и рассматривается в основном в общем контексте изучения национальной культуры, как происходит, например, в работах Н.С. Константиновой [1; 2; 3]. Вместе с тем феномен бразильского театра XX века представляет несомненный интерес как одно из наиболее концентрированных проявлений поиска национальной индентичности – процесса, начавшегося в драматическом роде литературы только на рубеже XIX и XX веков, т. е. относительно поздно в сравнении с эпическим и лирическим родами литературы. В развитии интереса к бразильской драматургии заключается основная актуальность данного исследования.

Целью исследования становится изучение эволюции восприятия и трактовок, которые давались испаноамериканскими и бразильскими писателями и культурологами ключевым образам-символам «Бури» У. Шекспира. Начиная с рубежа XIX и XX веков, латиноамериканские авторы неоднократно обращались к символике этого произведения в поисках решения вопроса о культурной самоидентификации Латинской Америки. В свою очередь, для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие задачи:

1) определить место пьесы «Буря» в творчестве Аугусту Боала и то, как в ней были реализованы основные положения его театральной системы;

2) определить, с помощью каких языковых средств должно было осуществляться воздействие пьесы на зрительскую аудиторию;

3) проанализировать, взгляды каких деятелей культуры на символическое и идейное содержание образов, созданных Шекспиром, он разделял, а с какими – полемизировал.

Научная новизна статьи заключается в том, что она является первым в отечественном литературоведении исследованием, специально посвященным творчеству А. Боала, что определяет ее практическую значимость – материалы, изложенные в ней, могут быть использованы в специальных учебных курсах, посвященных истории бразильской литературы XX века и истории бразильской драматургии.

Интерес к «Буре» Шекспира в истории латиноамериканских литератур является достаточно давним. Первым к интерпретации ее символики обращается уругвайский философ Х.Э. Родо (1871–1917), который в 1900 г. создает эссе «Ариэль», где предлагает свое разрешение антиномии «цивилизация – варварство», определявшей идейные искания латиноамериканских мыслителей на протяжении второй половины XIX столетия.

В эссе Х.Э. Родо образ Ариэля является воплощением гармонического единства нравственности и красоты, а эта гармония, в свою очередь, имманентна латиноамериканской цивилизации. Образ Калибана соотносится здесь с англосаксонским утилитаристским началом, т. е. с тем комплексом идей и ценностей, которые, с точки зрения латиноамериканских мыслителей-позитивистов (например, Габино Барреды в Мексике и Доминго Фаустино Сармьенто в Аргентине), воплощали в себе «цивилизацию», противостоящую «хаосу» или «варварству». Напротив, Х.Э. Родо исходит из тезиса о равноценности цивилизаций и культур, когда говорит об опасности «делатинизации», т. е. о возможной утрате испаноамериканской культурной идентичности [4, с. 171]. По мнению В.Б. Земскова, образ Калибана для Х.Э. Родо – это «точка отталкивания, негативный образец» [4, с. 174].

Спор о символике шекспировской пьесы вновь возникает в Латинской Америке после того, как в 1969 г. издал пьесу «Буря» мартиниканский поэт и драматург Эме Сезер (1913–2008), а в 1971 г. увидело свет эссе «Калибан» кубинского поэта Роберто Фернандеса Ретамара (1930–2019). Начиная с 1930-х гг., творчество Э. Сезера было связано с популяризацией идей негритюда – концепции, которая традиционно пользовалась большей популярностью во франкоговорящих странах Африки, а не в Латинской Америке. Эта «афроцентричность» ставит Э. Сезера несколько особняком в современном ему литературном процессе Латинской Америки. По мнению И.Д. Никифоровой, «объективная роль негритюда состояла в том, что его глашатаи утвердили в общественном сознании колониальных стран представление о ценности африканской культуры для человеческого сообщества, способствуя преодолению комплекса неполноценности колонизованных» [5, с. 393].

Р. Фернандес Ретамар озабочен, прежде всего, социальным, а не этнокультурным аспектом латиноамериканской идентичности. Подобная позиция была характерна и для бразильских левых интеллектуалов в 1960-е гг. Подобно кубинскому поэту, бразильский драматург Аугусту Боал (1931–2009) также не вступает в прямую полемику с Э. Сезером, но с его точки зрения замысел мартиниканского писателя – «переложение «Бури» Шекспира для негритянского театра» – является недостаточно широким и политически значимым.

Первый период творчества А. Боала связан с его деятельностью в качестве художественного руководителя «Театра Арены» в Сан-Паулу (1956–1971), второй приходится на середину 1970-х – начало 1980-х гг., когда он был вынужден эмигрировать из Бразилии. Во время пребывания в Аргентине и Перу А. Боал знакомится с театральным искусством Испанской Америки и обобщает свои наблюдения в книгах «Латиноамериканские техники народного театра» (1975) и «Театр угнетенных» (1977). Сам он в середине 1970-х гг. называет свою деятельность в качестве главного режиссера «Театра Арены» созданием «пропагандистского театра о народе и для народа» [6, с. 17–32], а свой театральный опыт периода эмиграции определяет как «культурный», или, точнее, «культуртрегерский» театр.

О современной интерпретации классического театрального наследия А. Боал писал: «Классики прошлого могут быть полезны для целей народного театра. Точно так же фольклорные представления могут стать хорошим уроком для простого народа. Но следует помнить, что если содержание произведения недостаточно ясно или допускает возможность различных интерпретаций, буржуазия может и всегда будет стараться с помощью своих актеров, режиссеров и т. д. находить ту трактовку, которая соответствует ее интересам» [6, с. 28–30].

Уже постановки классических произведений в «Театре Арены» «больше склонялись к грубому смеху, к агрессивному фарсовому напору – впрочем, воплощенному весьма талантливо, – чем к тонкому изяществу», – отмечает Д. де Алмейда Праду [7, с. 66]. В 1970-е гг. А. Боал предлагает не просто новое сценическое прочтение драматургии прошлого, а создание на ее основе злободневных и прямолинейных комедий и фарсов, становящихся ответом на пропаганду «классово чуждых идей». Постановка таких произведений должна была

производить двоякий эффект, воздействуя на социальное сознание аудитории и знакомя ее с европейской и национальной классикой.

Придание актуальности классическому театральному репертуару было тем более важно для А. Боала, что его потенциальная аудитория – «угнетенные» – обладала невысоким уровнем грамотности и находилась под влиянием средств массовой информации, которые трактовались А. Боалом как идеологическое оружие противника. По аналогии со словом «фольклор» он создает неологизм «бюрглор», в котором воплощен феномен инородной массовой культуры. А. Боал писал, что «…нам (т. е. латиноамериканцам – *К. К.*) янки хотят навязать то представление о нас, которое сложилось у них самих» [6, с. 146–147]. Таким образом, с точки зрения А. Боала борьба между «народным» искусством и «бюрглором» имеет не только социальную, но и этнокультурную природу. «Мы совершаем переворот, опрокидывающий теорию Коперника: мы всегда были спутниками искусства метрополии. Теперь же мы заявляем, что сами являемся центром нашей художественной вселенной. Подлинный театр – это театр латиноамериканский», – пишет он [6, с. 141].

С самого начала своей деятельности А. Боал зарекомендовал себя как последователь новаторской режиссуры Б. Брехта и Э. Пискатора. Л. Стеганьо-Пиккьо рассматривает все творчество А. Боала как единое в идейном и художественном отношении и отмечает, что «уроки Брехта заметны и в пьесах, которые следуют за созданием «театра угнетенных»: это не столько тексты, сколько представления, поскольку в них равное значение имеют письменный текст, песня-речитатив, анахронистическое цитирование газетной хроники и разоблачительная реконструкция актуальных событий» [8, с. 689].

«Песни-комментарии», как их называет Л. Стеганьо-Пиккьо, являются обязательным элементом сценической структуры, предложенной А. Боалом. По его замыслу, они должны связывать отдельные сцены и исполняться либо «коринго́й» – своеобразным конферансье, который разъясняет зрителям смысл происходящего, – либо одним из участников соответствующего эпизода [9, с. 205–208]. В III сцене «Бури» эту роль играет «Песня о сущности», вложенная в уста Калибана и обращенная к Просперо. В смысловом отношении она разделена на две части, что подчеркивается музыкальным сопровождением – в начале авторская ремарка гласит: «Калибан тихо напевает», затем «музыка меняется, и ритм становится порывистым и задорным» [10, с. 51–54]. Тезис первой части «Песни о сущности» выражен в припеве:

Я хочу быть белым,
Почему я так страдаю?
Я черен, я безобразен,
Я черен, я внушаю ужас.

Во второй части песни антитезисом к этому рефрену становятся слова:

Белый обманщик говорит,
Что я безобразен и бесчестен.

В «Песни о сущности» А. Боал развивает мысль Р. Фернандеса Ретамара о том, что расовое и социальное достоинство человека определяется, прежде всего, его самосознанием. Кубинский писатель говорит, что «диалектика Калибана такова: «Нас называют «мамби», нас называют «неграми», чтобы оскорбить; но мы считаем честью выводить свою родословную от мамби, от негров – мятежников и беглых невольников, а не от рабовладельцев» [11, с. 36–37]. Однако в трактовке А. Боала социальное начало все же преобладает над расовым.

Даже шторм, который заносит на остров короля Алонзо и его спутников, становится в «Буре» А. Боала аллегорией социального сопротивления. В I сцене звучит «Песня о буре, которая ошибается» [10, с. 11–12]. Эта песня построена в форме диалога между капитаном и дворянином из свиты короля Алонзо.

В драме-сказке Шекспира спор между боцманом и советником короля не имеет отчетливо выраженного социального значения: «Вы вот советник: так если вы можете посоветовать стихиям замолчать и усмирить их, – распоряжайтесь; мы ни до одного каната больше не дотронемся» [12, с. 658]. (Здесь и далее цитаты из «Бури» В. Шекспира приводятся в переводе Т.Л. Щепкиной-Куперник). Можно согласиться с В.Б. Земсковым, который считает, что «Буря» В. Шекспира имела сугубо натурфилософскую, а не политическую направленность [13, с. 44–45]. Порядок, терпящий поражение в столкновении с хаосом в 1 сцене I акта, – это аллегорическое изображение ограниченности человеческих возможностей разумно устроить мир, а непочтительность команды по отношению к свите короля – лишь частный случай нарушения привычного миропорядка.

Во II сцене «Бури» А. Боала, которая в сюжетном отношении соответствует 2 сцене I акта драмы-сказки Шекспира, обнаруживаются еще более серьезные отличия не только от пьесы-прототипа, но и от интерпретации Р. Фернандеса Ретамара. Последний писал, что «истинной противоположности между Ариэлем и Калибаном не существует, они оба – рабы в руках Просперо, иноземного волшебника» [11, с. 38]. Также была чужда А. Боалу точка зрения Э. Сезера, для которого в Ариэле воплощен «неисправимый идеалист, который следует мечте о евангельском братстве, вызывающей грустный смех у реалистически настроенного Калибана» [14, с. 330].

По мнению А. Боала, антиномия «Калибан – Ариэль» более важна, чем антиномия «Просперо – Калибан». В его пьесе Просперо освобождает Ариэля не из заточения, как у Шекспира [12, с. 670–671], а от необходимости работать: «Негритянка Сикоракса заставляла тебя трудиться в поле, пахать землю, сажать тростник… тебя, человека столь изящного, столь чувствительного… <…> Она заставляла тебя трудиться, чтобы есть – это непростительно!» [10, с. 21]. Ариэль в пьесе А. Боала делает осознанный выбор в пользу служения Просперо; ключом к пониманию его позиции становится «Песня о страхе перед трудом» [19, с. 22].

Также для характеристики образа Ариэля весьма показательна VI сцена, которая сюжетно соответствует 3 сцене III акта драмы В. Шекспира. Но если в шекспировской «Буре» «входят разные странные фигуры; они вносят накрытый стол и танцуют вокруг него, различными телодвижениями и поклонами приветствуя короля и приглашая его к столу» [12, с. 713], то в пьесе А. Боала «звучит музыка макумбы, смешанная с индейской музыкой. Входят индейцы и негры, среди которых выделяются Жозе Кариока, Кармен Миранда, latin lover, соня-мексиканец и т. п.» [10, с. 74].

Жозе Кариока является одним из зооморфных персонажей Уолта Диснея (зеленый попугай, чей образ навеян впечатлениями от пребывания мультипликатора в Бразилии в 1941 г.), а Кармен Миранда (1909–1955) была бразильской певицей, танцовщицей и актрисой, с 1940 г. работавшей в Голливуде. С точки зрения А. Боала, эти образы связаны со стереотипным изображением Латинской Америки в североамериканском кинематографе. Интересно отметить, что в данном случае наблюдается явное самоцитирование – в «Латиноамериканских техниках народного театра» дважды упоминаются те же самые персонажи [6, с. 139–140].

В отличие от 3 сцены III акта шекспировской «Бури», где Ариэль появляется в виде гарпии и похищает трапезу короля Алонзо и его свиты, а затем произносит обличительную речь [12, с. 714–715], в пьесе А. Боала этот персонаж предстает перед зрителями «наряженным в гротескный маскарадный костюм гарпии» и переходит от раболепной любезности к оскорблениям: «Добро пожаловать! Welcome! Bienvenue! Willkomen! Benvenutto! Добро пожаловать в нашу жаркую страну! <…> А теперь обращаюсь к вам от имени моего повелителя Просперо! Он приказал сказать вам как можно более любезно, что вы все – преизрядные сукины дети» [10, с. 75–76]. Таким образом, бросаются в глаза два основных отличия в соответствующих сценах обеих пьес – А. Боал заменяет фантастическое начало травестийным театрализованным представлением; кроме того, в VI сцене его «Буре» не участвует Просперо, действующий опосредованно – через своего посланца.

Одним из элементов театральной системы А. Боала было создание «социальных масок», идея которых, несомненно, навеяна, сценографией Б. Брехта. Однако, в отличие от немецкого драматурга, использование масок в пьесах А. Боала имеет не ситуационно обусловленное значение, а играет роль в замысле всей постановки. Как объяснял он сам, клише «всегда применяется идеально, без соотнесения с социальными ритуалами <…>. Но социальная маска – это не клише, она не может быть произвольной, не может быть допущением. Ее создание является результатом глубокого исследования социальных ритуалов, исполняемых персонажем; социальная маска создается на основе этих ритуалов» [15, с. 16]. И если социальная маска Ариэля, по замыслу А. Боала, воплощала ничем не оправданную претензию на духовную исключительность, продолжала полемику бразильского драматурга с ценностями «бюрглора», то отсутствие Просперо в этой сцене пьесы также приобретает символический смысл – по замыслу автора, этот персонаж воплощает в себе власть, действующую исключительно в целях подавления и во всех иных случаях пренебрегающую интересами тех, кто ей подчинен.

Заменяя фантастическую иллюзию рационалистической аллегорией, А. Боал следует принципу, сформулированному в его эссе «Переворот, опрокидывающий теорию Коперника» (1973): «Артисты производят, а зрители потребляют. Таково истинно буржуазное представление, от которого необходимо избавиться… Артист, который по-настоящему творит для народа, не только сам умеет заниматься искусством, но способен научить народ заниматься им» [6, с. 143].

Наиболее отчетливо полемическое отношение А. Боала к современным ему интерпретациям «Бури» выражено в трактовке любовной линии Миранды и Фернандо. Эволюция их любовных переживаний представлена в нарочито сниженном тоне. IV сцена – объяснение этих героев в любви друг к другу – решена в пародийно-натуралистическом стиле [10, с. 60–63]; ее дополняет «Песня о буржуазной свадьбе», звучащая в финальной VII сцене из уст Просперо:

…Судьба ласкает сильных,
Всем известен закон:
Вам суждены богатство и долгая жизнь;
Вверх карабкаются, давя тех, кто внизу [10, с. 81].

В своей пьесе Э. Сезер, как отмечает Р. Тумсон, «идет дальше Шекспира, который наделяет Калибана биографией, но не духовной жизнью. Он освобождает своего героя от диктата инстинкта и открывает ему тайны любовных переживаний» [14, с. 354]. С психологической точки зрения Калибан, изображенный в «Буре» А. Боала, стоит ближе к шекспировскому прототипу, чем к герою мартиниканского писателя. Таким образом, А. Боал приводит зрителя к мысли, что Калибан более искренен и непосредствен в выражении своего плотского начала, чем герои, которые традиционно трактовались как воплощение возвышенных чувств и которые в действительности лишь более лицемерны, чем он.

Приемы речевой характеристики персонажей, к которым прибегает А. Боал, имеют в бразильской литературе достаточно длительную традицию и восходят еще к модернистской драматургии 1930-х гг. По мнению Д. де Алмейды Прадо, А. Боал «всегда старается окарикатурить, исказить образ противника, чтобы по-

бедить его с помощью смеха» [7, с. 69]. Присутствующее в его «Буре» буффонное начало связано преимущественно с образами Калибана, Стефано и Тринкуло, как и в пьесе В. Шекспира.

Например, А. Боал достигает комического эффекта, используя в V сцене каламбур – собеседники Тринкуло называют его «господин бывший будущий генерал» [10, с. 67]; также в данной сцене автор широко применяет обсценную лексику, расширяя стилистические границы своего драматургического языка. При этом следует иметь в виду, что намеренно огрубленные речевые характеристики в «Буре» А. Боала связаны с его стремлением вернуть классическим театральным произведениям их первоначальный дух, сделать их доступными восприятию столь же широкого круга зрителей, как и во времена В. Шекспира.

Несколько иную смысловую нагрузку в его пьесе несет языковая интерференция – включение в текст пьесы реплик на французском языке, а также песен-комментариев, полностью или частично написанных по-английски. В «Буре» А. Боала дважды – во II и в финале V сцены – повторяется песня «Пусть все несчастья падут на голову захватчиков!» В первый раз хор обращается по-английски к Просперо, который воплощает в себе не просто власть, но власть, чужеродную по отношению к угнетенным ею:

Вы получите сполна,
Однажды вы заплатите за все! [10, с. 26].

Затем Калибан спрашивает у хора, какие бедствия должны обрушиться на агентов чужеродной власти – судей, министров, жандармов, президента, – и хор снова на английском языке поддерживает реплику Калибана, который говорит по-португальски и желает президенту пережить множество физических и нравственных страданий

…А теперь президенту,
Гнусному преступнику,
Пожелаю язву
В двенадцатиперстной кишке,
Кровотечения изо рта и из зада,
Чтобы он не знал покоя! [10, с. 28–29].

А. Боал писал «Бурю» в 1974 г., когда близилась к завершению война во Вьетнаме. Вполне возможно, что именно намек на вторжение США в эту страну скрывается за английскими строфами песни. Целиком на английском языке написана песня Ариэля «Поедем в Южную Америку, поедем вместе со мной» (Come to South America, come down my way):

Если Вы устали, и Вам нужна встряска,
Вы берете отпуск и едете путешествовать.
Но не надо ехать далеко,
Поедем в Южную Америку, поедем вместе со мной!
Поедем, поедем, и Вы увидите!
Увидите настоящую кровь на улицах,
Вы увидите, только приезжайте – и увидите! [10, с.76].

В данном эпизоде использование английского языка приобретает двойной смысл. Лейтмотивом песни Ариэля становится тема кровопролития, а распространение насилия – как криминального, так и политического – характерно для Сан-Паулу и других крупных городов Бразилии именно на рубеже 1960–1970-х гг. Хотя инициатором этого процесса, названного «городской герильей», был ультралевый политический деятель Карлус Маригелла (1911–1969), А. Боал возлагал вину за разгул преступности в бразильских городах на правительство своей страны, которое провоцирует низшие социальные слои на насильственные действия, и на США, оказывающие поддержку этому правительству. Он как бы предлагает североамериканцам увидеть последствия социальной розни, вызванной внутренней политикой их союзника. Кроме того, английский язык в песне Ариэля, как и французские реплики свиты короля Алонзо в VI сцене, добавляют определенные черты к «социальным маскам» этих героев, подчеркивая их принадлежность к космополитической массовой культуре; А. Боал продолжает спор с ней при помощи не только зрительных, но и речевых образов.

Использование английского языка в песнях, имеющих прямо или косвенно выраженную обличительную направленность, заставляет вспомнить о словах Калибана во 2 сцене I акта «Бури» В. Шекспира:

Да, научил ты говорить меня, –
Чтоб проклинать я мог! Сгнои тебя
Чума за это! [12, с. 673].

Эта реплика шекспировского героя дала Р. Фернандесу Ретамару повод к следующему замечанию: «Просперо захватил острова, где жил Калибан, перебил наших предков, поработил Калибана и научил его своему языку, чтобы общаться с ним <…> Я не знаю иной метафоры, более точно передающей положение в нашей культуре, нашу реальность» [11, с. 32]. Можно предположить, что А. Боал, включая английские фразы в португальский текст, идет еще дальше в своем стремлении усилить злободневность данной интерпретации, приемлемой для него в силу идейной близости с Р. Фернандесом Ретамаром.

Проведенное в данной статье исследование своеобразия авторского языка «Бури» и отражения в нем принципов новой театральной теории, разрабатывавшейся А. Боалом, свидетельствует об изменении в начале 1970-х гг. взглядов А. Боала на театральное искусство. На первый взгляд, он сохраняет приемы сценографии, разработанные в период руководства «Театром Арены»: постановка «Бури», по его словам, может быть осуществлена «на подмостках или на арене, в театре или в цирке, в гараже или на улице. Важно, чтобы она была исполнена с большой правдивостью и искренностью» [10, с. 7]. Вместе с тем рассматриваемая пьеса по своей природе отличается от созданного им «театра-газеты». Можно сделать вывод, что данный жанр, предполагавший импровизацию, основанную на интерпретации злободневных новостей [1, с. 169–170], сменяется в «Буре» обращением к аллегорической комедии, в которой значительную роль играет эффект остранения. Этот переход свидетельствует о том, что А. Боал использует в своем творчестве 1970-х гг. некоторые принципы модернистской драматургии, в первую очередь «Антропофагической трилогии» Освалда де Андраде (1890–1954), в которой злободневное политическое содержание соединялось с использованием сюжетов и отдельных образов из европейской театральной классики, зачастую подвергавшихся ироническому переосмыслению [2, с. 99].

Сочетание в «Буре» А. Боала прозаических и стихотворных фрагментов позволяет говорить о кажущемся воссоздании традиций шекспировской драматургии, но в действительности оно является реконструкцией принципов организации драматического текста, которая важна с точки зрения драматурга, руководствующегося популяризаторскими и просветительскими идеями. Также можно говорить о том, что языковая интерференция становится одним из характерных элементов зрелого творчества А. Боала, благодаря чему осовременивается широко известный сюжет. Д. де Алмейда Прадо оценивает творчество А. Боала как «реалистическое – в том значении, что оно связано с текущей бразильской действительностью» [7, с. 69], и ситуация многоязычия, связанная с распространением массовой культуры и с развитием международных связей Бразилии, является одной из черт, характеризующих эту действительность в последнюю треть XX века.

Изучение творчества А. Боала представляется перспективным, поскольку в настоящее время его наследие популярно как на родине, так и за ее пределами. Помимо этого, исследование драматических текстов привлекает внимание не только специалистов в области филологии, но и театроведов и культурологов.

Библиографический список

1. Константинова Н.С. Бразильский театр и драматургия. *Культура Бразилии*. Москва, 1981: 148–172.
2. Константинова Н.С. Бразильская «Неделя». *Латинская Америка*. 2017; № 9: 94–100.
3. Константинова Н.С. Бразильская культура в период военной диктатуры. *Латиноамериканский исторический альманах*. 2019; № 24: 161–172.
4. Земсков В.Б. Творчество Хосе Энрике Родо. *История литератур Латинской Америки*. Москва, 1994; Кн. III, Раздел 1, Гл. 4: 158–188.
5. Никифорова И.Д. Литературы франкоязычных стран: Мартиники, Гваделупы, Гвианы, Гаити. *История литератур Латинской Америки*. Москва, 2004; Кн. IV, Ч. I, Раздел 2, Гл. 4: 380–483.
6. Boal A. *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Buenos Aires: Corregidor, 1975.
7. Almeida Prado D. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
8. Stegagno-Picchio L. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1997.
9. Boal A. *Teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
10. Boal A. *A tempestade. As mulheres de Athenas*. Lisboa: Plátano, 1979.
11. Fernandez Retamar R. *Calibán y otros ensayos*. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1979.
12. Шекспир В. *Комедии и драмы-сказки*. Санкт-Петербург: Лениздат, 1996.
13. Земсков В.Б. Об историко-культурных отношениях Латинской Америки и Запада. Тяжба Калибана и Просперо. *Латинская Америка*. 1978; № 2: 41–57.
14. Toumson R. *Trois Calibans*. La Habana: Casa de las Américas, 1981.
15. Boal A. *200 exercícios de teatro*. Lisboa: Livraria Castro e Silva, 1977.

References

1. Konstantinova N.S. Brazil'skij teatr i dramaturgiya. *Kul'tura Brazilii*. Moskva, 1981: 148-172.
2. Konstantinova N.S. Brazil'skaya «Nedelya». *Latinskaya Amerika*. 2017; № 9: 94-100.
3. Konstantinova N.S. Brazil'skaya kul'tura v period voennoj diktatury. *Latinoamerikanskij istoricheskij al'manah*. 2019; № 24: 161-172.
4. Zemskov V.B. Tvorchestvo Hose `Enrike Rodo. *Istoriya literatur Latinskoj Ameriki*. Moskva, 1994; Kn. III, Razdel 1, Gl. 4: 158-188.
5. Nikiforova I.D. Literatury frankoyazychnyh stran: Martiniki, Gvadelupy, Gviany, Gaiti. *Istoriya literatur Latinskoj Ameriki*. Moskva, 2004; Kn. IV, Ch. I, Razdel 2, Gl. 4: 380-483.
6. Boal A. *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Buenos Aires: Corregidor, 1975.

7. Almeida Prado D. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
8. Stegagno-Picchio L. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1997.
9. Boal A. *Teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
10. Boal A. *A tempestade. As mulheres de Athenas*. Lisboa: Plátano, 1979.
11. Fernandez Retamar R. *Calibán y otros ensayos*. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1979.
12. Shekspir V. *Komedii i dramy-skazki*. Sankt-Peterburg: Lenizdat, 1996.
13. Zemskov V.B. Ob istoriko-kul'turnyh otnosheniyah Latinskoj Ameriki i Zapada. Tyazhba Kalibana i Prospero. *Latinskaya Amerika*. 1978; № 2: 41-57.
14. Toumson R. *Trois Calibans*. La Habana: Casa de las Américas, 1981.
15. Boal A. *200 exercícios de teatro*. Lisboa: Livraria Castro e Silva, 1977.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 82-98 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-519-521

***Koronchik V.G**., senior teacher, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: koronchik.vicky@yandex.ru*

THE ROLE OF THE LINGUISTIC-STYLISTIC PROJECTION OF THE MYTHOLOGEME IN CREATING THE IMAGE OF A CHARACTER (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVEL BY RICK RIORDAN "PERCY JACKSON AND THE LIGHTNING THIEF"). The article discusses the use of the mythologeme to create characters in the works of the fantasy genre on the example of the novel by Rick Riordan "Percy Jackson and the Lightning Thief". The author examines in detail the implementation of the mythologeme in the work at the stylistic level. The concept of mythologeme and archetype is revealed. Considerable attention is paid to the functioning of the mythologeme to create images of characters in fantasy works. In addition, the topics that play a key role in the creation of characters' images are mentioned: the theme of human individualization, perseverance and perseverance. The article presents the main lexical techniques that the author uses to create a mythologeme: comparison, repetition and aposiopesis. Special attention is paid to the reception of the prospectus as the key when creating images of the characters of the specified novel. The role of the mythologeme in the work of R. Riordan is determined.

Key words: **mythologeme, archetype, comparison, replay, aposiopesis, character, prospection, theme, parceling**

***В.Г. Корончик,** ст. преп., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: koronchik.vicky@yandex.ru*

РОЛЬ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЙ ПРОЕКЦИИ МИФОЛОГЕМЫ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Р. РИОРДАНА "PERY JACKSON AND THE LIGHTNING THIEF")

В этой статье рассматривается использование мифологемы для создания персонажей в произведениях жанра фэнтези на примере романа Рика Риордана "Percy Jackson and the Lightning Thief". Автор детально рассматривает реализацию мифологемы в произведении на стилистическом уровне. Раскрывается понятие мифологемы и архетипа. Значительное внимание уделяется функционированию мифологемы для создания образов персонажей в произведениях фэнтези. Кроме того, упоминаются темы, которые играют ключевую роль в создании образов персонажей: тема индивидуализации человека, упорства и настойчивости. В статье представлены основные лексические приемы, которые использует автор для создания мифологемы: сравнение, повтор и апозиопезис. Особое внимание уделяется приему проспекции как ключевому при создании образов персонажей указанного романа. Определяется роль мифологемы в творчестве Р. Риордана.

Ключевые слова: **мифологема, архетип, сравнение, повтор, апозиопезис, персонаж, проспекция, тема, парцелляция**

Язык является главным инструментом мифотворчества, именно поэтому история лингвистической науки неотделима от истории исследования мифа.

Лингвистический аспект изучения структуры мифа ярко показывает развитие языковой действительности. Способы вербализации мифа с помощью языковых средств вызывают особый интерес и становятся объектом лингвистических исследований. Мифологема является комплексной структурой, которая может быть по-разному интерпретирована в различных плоскостях науки. Рассматривая этот термин в рамках художественного текста, отметим, что мифологема – это репрезентация архетипа в тексте. Обращение к роману Рика Риордана "Percy Jackson and the Lightning Thief" для анализа роли мифологемы в произведениях жанра фэнтези позволяет выделить своеобразную роль анализируемого приема при создании образа персонажа. Также специфика романа позволяет рассмотреть функционирование мифологемы на стилистическом уровне, что является основополагающим для определения роли мифологемы в произведениях жанра фэнтези.

Актуальность исследования заключается в том, что анализ функционирования мифологемы в произведениях для создания образа персонажа ранее не являлся темой отдельного исследования. Цель статьи – определение роли мифологемы при создании образа персонажа в произведениях жанра фэнтези на примере романа Рика Риордана "Percy Jackson and the Lightning Thief". Основной задачей исследования является анализ мифологемы на стилистическом уровне, определение роли сравнения, повтора и апозиопезиса при создании мифологемы, рассмотрение метода проспекции как ключевого при создании мифологемы в произведениях жанра фэнтези.

Научная новизна проводимого исследования заключается в том, что метод проспекции ранее не описывался в научных трудах как ключевой при создании мифологемы с целью описания образа персонажа. Теоретическая ценность исследования заключается в обобщении понятия мифологемы, углублении функционирования мифологемы при создании образа персонажа. Практическая ценность проведенного исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы при написании научных работ, связанных с анализом художественных текстов жанра фэнтези и подготовке лекций по зарубежной литературе.

Вопрос изучения архетипа, мифа и мифологемы находится в фокусе внимания ученых уже давно. Однако в течение длительного времени эти понятия не рассматривались в лингвистическом контексте. Определение термина, предложенное К.Г. Юнгом, является классическим [1]. Однако ученый не рассматривал его функционирование на лингвистическом уровне. В своих научных трудах С.М. Телегин, Е.М. Мелетинский, СМ. Уварова расширяют поле анализа мифологемы и архетипа, предлагая новые подходы [2]. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения В. Гумбольта, который высказал мнение, что слово – это отпечаток не предмета, а того образа, который данный предмет породил, т. е. мышление первично [3]. По нашему мнению, творчество американского писателя Рика Риордана заслуживает особого внимания, т. к. индивидуально-творческий стиль писателя насыщен стилистическими приемами, в особенности мифологемой. Серия романов Рика Риордана о Перси Джексоне принесла ему широкую известность в мировой литературе. Роман "Percy Jackson and the Lightning Thief" рассказывает о приключениях главного героя Перси Джексона, который является полубогом (сыном Посейдона, бога морей, и обычной американки Салли Джексон). Цель его путешествия – найти жезл Зевса, который был украден сыном Гермеса и Афродиты.

В анализируемом нами романе автор сосредотачивает свое внимание на нескольких главных темах. В первую очередь нужно отметить тему индивидуализации человека, поиска себя, своих главных качеств. Это поиск ответа на философский вопрос, кем я являюсь в этом мире. Тема упорства и настойчивости также проходит через весь роман, ведь это именно те качества, которые тренировал в себе Перси. Будучи героем, он принимает много вызовов судьбы, иногда проще было бы просто отказаться от таких испытаний, однако он, несмотря ни на что, продолжает бороться и идти вперед. Как уже было отмечено, весь роман – это путешествие. Изображать жизненный путь героя и его трансформацию с помощью пути, на котором его ждут приключения, – тенденция вовсе не новая. Даже Одиссей у Гомера находился в странствии. В самом начале произведения сложно найти что-либо общее между ними, однако по мере развития сюжета мы видим все большее и большее сходство. Так, в начале романа Перси – обычный студент школы-интерната для трудновоспитуемых подростков. Он страдает дислексией, что очень беспокоит его учителей, но затем в лагере Полукровок главный герой понимает, почему так происходит. Одиссей же сразу знает о своей миссии, он – любящий отец и семьянин, король Итаки. Появляясь в обществе с простыми смертными, он показывает свое высокомерие и неблагожелательность. Он очень гордится собой и почти не проявляет эмоций. Одиссей встретил

свою мать в царстве мертвых, что тоже является одной из параллелей в образности этих персонажей. Он плачет от счастья, когда ему удалось воссоединиться с Телемаком. Также Одиссей в первой половине произведения, исследуя территории за границами Итаки, хочет вернуться домой, а во второй части понимает свою миссию наказать обидчика и готов ее выполнять. В романе "Percy Jackson and the Lightning Thief" это отражено с помощью проспекции. "It exploded on the steps in front of me, and there was my mother, frozen in a shower of gold, just as she was at the moment when the Minotaur began to squeeze her to death" [4, с. 328]. «Он взорвался на ступенях передо мной, и я увидел свою мать, застывшую в золотом дожде, как в тот момент, когда Минотавр душил ее» [5, с. 231]. Примечательно то, что выражение "squeeze her to death" используется в данном контексте одновременно и в прямом, и в переносном смысле. Оно возвращает нас к прошедшим событиям и показывает атмосферу, господствующую в царстве Аида в тот момент. У Перси есть лучший друг Гроувер, который его оберегает и защищает, чего нельзя сказать об Одиссее. Также союзники Одиссея не остаются с ним на протяжении всего повествования и не хотят ему подчиняться, а Перси удается пройти весь путь со своими друзьями, не познав предательства. Крепкие отношения Одиссея и Пенелопы в современном романе превращаются в отношения Перси и Аннабет. Если говорить об отношениях детей и родителей, то можно найти много общего. Отцовская любовь Одиссея к Телемаху в исследуемом романе преломлена в любовь Посейдона к своему сыну Перси, причем и Посейдон, и Одиссей не могут наблюдать за тем, как растут их сыновья. Оба героя испытывают сильную любовь и привязанность к матери, что раскрывается в мифологеме семьи, а также в мифологеме матери. Пренебрежительное высказывание Аида о матери Перси, во-первых, выражено с помощью антитезы, а во-вторых, контрастно показывает любовь Перси к матери. Это выражено с помощью парцелляции, которая усиливает напряженность ситуации и заставляет главного героя еще больше беспокоиться о своей матери. "She is not dead, you know. Not yet" [4, с. 328]. «Ты ведь знаешь – она жива. Но только пока» [5, с. 231]. Проспекция играет важную роль в актуализации мифологем. В романе "Percy Jackson and The Lightning Thief" этот прием характерен для начала произведения и помогает автору добиться эффектной завязки сюжета. Например, главный герой видит, как три женщины перерезают пряжу, что является отсылкой к мифу о Мойрах, богинях судьбы. Перси увидел, как они перерезают нити судьбы, а это значит, что он обречен на смерть. На лингвистическом уровне эта мифологема выражается с помощью гиперболы. "I mean these socks were the size of sweaters, but they were clearly socks" [4, с. 29]. «Я имею в виду, что эти носки были размером со свитер каждый, но это определенно были носки» [5, с. 23]. Чаще всего в греческой мифологии Мойры изображались молодыми, однако в исследуемом романе мы сталкиваемся с абсолютно другим их описанием. "All three women looked ancient, with pale faces wrinkled like fruit leather, silver hair tied back in white bandannas, bony arms sticking out of bleached cotton dresses" [4, с. 29]. Автор преподносит эти образы с помощью эпитетов и сравнений, которые делают завязку напряженной точкой произведения. Также нужно отметить, что этот миф можно было встретить еще в «Одиссее» Гомера, что усиливает связь с античностью. Обратим внимание на прилагательное ancient, которое наряду со значением старый имеет значение античный, благодаря чему формируется еще один элемент связи с греческой мифологией. Прием проспекции продолжает воплощаться и в образе мистера Бреннера или, как мы позже узнаем, Хирона. Он описан в основном с помощью эпитетов thinning, scruffy, frayed, имеющих негативную коннотацию. После такого не совсем положительного описания в текст вводится контекстуальная антитеза, которая превращает образ в положительный, а читатель испытывает снисхождение к герою. "You wouldn't think he'd be cool, but he told stories and jokes and let us play games in class. He also had this awesome collection of Roman armor and weapons, so he was the only teacher whose class didn't put me to sleep" [4, с. 3]. «Крутым его, конечно, не назовешь, но он рассказывал нам разные истории, хохмил и разрешал гоняться друг за другом по классу. К тому же у него имелась потрясная коллекция римских доспехов и оружия, поэтому он был единственным учителем, на чьих уроках меня не клонило в сон» [5, с. 6]. Фраза Roman armor and weapons намекает на проспекцию, так как дает нам отсылку к мифологии. Также можно отметить, что автор использует символ сна, который обычно является чем-то эфемерным и нереальным. Но здесь мы наблюдаем противоположную ситуацию, что еще раз подтверждает, что все события, которые происходят с Перси, реальны. Одной из особенностей воплощения главного персонажа стало то, что в нем мы можем видеть сразу несколько героев греческой мифологии. Мифологема пути (далее мы поговорим о ее реализации в тексте) дает нам сравнение с Одиссеем, любые упоминания об отце Перси, раскрывающие мифологему семьи, проводят параллель с Нелеем, который был сыном Посейдона, а эпизод, где Перси сражается с минотавром, раскрывает в главном герое черты Тесея, который в оригинальном мифе сражался с этим чудовищем. Обратим внимание на тот факт, что Перси представлен нерешительным в начале романа, но в описании битвы с минотавром главный герой предстает перед нами сильным и отважным. Автор ярко демонстрирует это с помощью сравнения "...rage filled me like high-octane fuel" [4, с. 60]: «... ярость разлилась по моим жилам, как легковоспламеняющееся горючее» [5, с. 43]. Такое описание более характерно для отважного Тесея, нежели Перси, но как только бой заканчивается мы видим абсолютно другого Перси, что на лингвистическом уровне показывает стершаяся метафора, сравнение, а также ряд эпитетов. "My head felt like it was splitting open. I was weak and scared and trembling with grief" [4, с. 60]. «Голова, казалось, раскалывалась от боли. Я чувствовал себя слабым, перепуганным и содрогался от горя» [5, с. 44]. Так реализуется еще одна мифологема романа, показывающая как переменчивость внешнего мира и обстоятельств, так и изменения в Перси Джексоне. Спустя главу становится очевидным, что Посейдон – это отец Перси, и этому предшествует проспекция, которую автор воплотил сразу в нескольких эпизодах романа. Например, когда Перси еще и не подозревал о своем происхождении, одноклассница Перси обвинила его в том, что это он затащил ее в воду в фонтане во время школьной экскурсии. Спустя некоторое время мы сталкиваемся с еще одним приемом проспекции. С помощью асиндетона автор показывает напряженность ситуации, могущество главного героя, в которое он сам пока не до конца верит, а также слабость его противницы Клариссы, дочери бога войны Ареса. "Then something happened. I felt a tug in the pit of my stomach. I heard the plumbing rumble, the pipes shudder. Clarisse's grip on my hair loosened" [4, с. 96]. «Затем что-то случилось. Я почувствовал напряжение в желудке. Канализационная сеть задрожала, трубы начали трястись. Хватка Клариссы, державшей меня за волосы, ослабла» [5, с. 69]. Функция следующего сравнения – показать, как благосклонна вода к Перси. "The water stayed on her like the spray from a fire hose, pushing her backward into a shower stall" [4, с. 96]. «Вода била, как из пожарного шланга, запихивая дылду в душевую кабинку» [5, с. 69]. Вода в произведении – это важный символ, олицетворяющий силу. Приведенное сравнение выполняет сразу несколько функций: во-первых, показано, что вода – это символ, который несет в себе отражение силы и могущества полубога; во-вторых, сравнение реализует прием проспекции, как бы намекая на дальнейшее развитие событий в романе, в-третьих, здесь реализуется не только мифологема воды, но и мифологемы дома и матери, а также семьи. Приводя еще один пример проспекции, которая несет в себе те же функции, нужно отметить такие приемы, как описательные эпитеты и антитеза, в которой мы видим столкновение разных позиций матери и отца Перси. "I remembered her sad eyes, looking out over the sea. She told me she was afraid to send me here, even though my father had wanted her to. She said that once I was here, I probably couldn't leave" [4, с. 71]. «Я вспомнил ее печальный взгляд, устремленный на море. Она говорила, что боится отправлять меня сюда, хотя отец и хотел этого. Она сказала, что, как только я попаду сюда, скорей всего, не смогу выбраться» [5, с. 51]. После драки с Клариссой происходит еще одно не менее значимое событие – захват флага в лагере. В нем очень хорошо раскрывается образ Аннабет. Будучи дочерью Афины, богини мудрости, военной стратегии и тактики, она унаследовала многие черты от матери. Она умна и подчеркивает то, что у нее всегда есть план. Аннабет показывает свое мастерство в битве. Она прекрасно знает о конфликтах Посейдона и Афины, но, несмотря на это, старается проявить доброту по отношению к Перси. Это отчетливо показывает, как ее характер преломился по сравнению с ее мамой. Ее логику и находчивость Перси описывает следующей метафорой "Annabeth was thinking hard. I could almost see the gears turning" [4, с. 129]. «Аннабет напряженно соображала. Я буквально слышал, как шестеренки крутятся у нее в голове» [5, с. 93]. Отметим тот факт, что одной из особенностей мифологемы является двойственность. Эта черта проявлена и в исследуемом романе и реализована благодаря той группе героев, которые выступают в роли полукровок. Необходимо помнить, что, с одной стороны, они полубоги, но, с другой стороны, им не чужд мир обычного человека и, раскрывая свой характер, они показывают, что в них больше воплощены качества обычных людей, нежели богов. Автор воплощает такой прием с целью показать, что одной из главных тем греческой мифологии всегда были герои, помогающие богам. Это еще раз демонстрирует, что боги не являются универсальным мерилом в мире, а за воплощением всех их планов чаще всего стоят полукровки. В раскрытии характера главного героя немалую роль играет Гроувер, который выступает для Перси своего рода телохранителем. Важно то, что он маскирует свою настоящую внешность и происхождение, стараясь сойти за человека. Будучи сатиром, Гроувер описывается как некое козлоногое существо, однако в реальном мире он делает все, чтобы его неестественной, по мнению общества, внешности не было видно. Несмотря на это, автор делает большой акцент на его человеческом характере и поступках. Это один из способов показать, что внутренние качества всегда превалируют над внешними, независимо от обстоятельств. Учитывая тот факт, что первое знакомство с героем обычно производит на читателя самое сильное впечатление, автор показывает нам Гроувера обычным человеком, которого, как и все в этом романе, мы видим глазами Перси Джексона. "He walked funny, like every step hurt him, but don't let that fool you. You should've seen him run when it was enchilada day in the cafeteria" [4, с. 4]. «Ходил он смешно, будто каждый шаг причинял ему страшную боль, но это только для отвода глаз. Посмотрели бы вы, как он со всех ног мчится в кафетерий, когда там пекут энчиладу» [5, с. 6]. При помощи данного сравнения раскрываются не только некоторые физические особенности Гроувера, но и есть намек на то, что он не очень удачлив по жизни, о чем Перси говорит несколько раньше.

Сравнение и гипербола, которые усиливают его, вносят долю юмора в произведение и делают повествование более легким. Также этому способствуют некоторые диалоги между персонажами и используемые ими метафоры. Например, Аннабет часто применяет по отношению к Перси такое обращение, как "seaweed Brain" «рыбьи мозги». Такое обращение также выполняет функцию формирования мифологемы моря. Несмотря на свою неуверенность и нерешимость, образ

Гроувера значительно раскрывается, когда он ехал в одном фургоне с животными, которых перевозили в ужасных условиях. В произведении, в основу которого положены греческие сказания о богах и героях, нашлось место злободневной и актуальной проблематике. На самом деле данная проблема очень актуальна именно в последнее десятилетие, а ее отображение в художественном тексте встретить весьма сложно. Проблематика такого рода еще раз доказывает, что в данном произведении античность тесно переплетена с современностью. Одним из способов отображения данной проблемы на лингвистическом уровне стали комические фигуры, например, ирония: “This is kindness? – Grover yelled. – Humane zoo trans-port?” [4, с. 254]. «И это называется доброта?! – пронзительно завопил Гроувер. – Гуманные перевозки животных?» [5, с. 181].

Таким образом, была дана характеристика всем главным персонажам романа Рика Риордана “Percy Jackson and the Lightning Thief” на стилистическом уровне. Мы пришли к выводу, что создание образа персонажей с помощью мифологемы в произведениях жанра фэнтези дает более полное понимание характера персонажа и его поступков. По нашему мнению, проспекция является основным приемом при создании мифологемы в анализируемом произведении. В романе Рика Риордана “Percy Jackson and the Lightning Thief” проспекция реализуется с помощью следующих художественных средств: сравнений, метафор, персонификаций и эпитетов. Проведенное исследование не исчерпывает всех вопросов реализации мифологемы в художественных произведениях и дает перспективу дальнейших научных поисков.

Библиографический список

1. Юнг К.Г. *Архетип и символ*. Москва: Ренессанс, 1991.
2. Большакова А.Ю. Литературный архетип. *Литературная учеба*. 2001; № 6: 171.
3. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*: учебное пособие. Минск: ТетраСитемс, 2005.
4. Riordan R. *Percy Jackson and the Lightning Thief*. London: “Puffin”, 2013.
5. Риордан Р. *Перси Джексон и похититель молний*. Москва: Издательство «ЭксмоЭ», 2022.

References

1. Yung K.G. *Arhetip i simvol*. Moskva: Renessans, 1991.
2. Bol’shakova A.Yu. Literaturnyj arhetip. *Literaturnaya ucheba*. 2001; № 6: 171.
3. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Minsk: TetraSitems, 2005.
4. Riordan R. *Percy Jackson and the Lightning Thief*. London: “Puffin”, 2013.
5. Riordan R. *Persi Dzhekson i pohititel’ molnij*. Moskva: Izdatel’stvo «`Eksmo`E», 2022.

Статья поступила в редакцию 26.03.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-521-523

***Li Xiang**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lisaxiang2021@yandex.ru*

METAMORPHOSIS OF CHEKHOV’S FEMALE IMAGES IN CAO YOU’S DRAMA. The article highlights a problem of tradition and transformation of Chekhov’s female characters in the works of Chinese playwright Cao Yu. The female image is considered as an integral part of the world of Chekhov’s dramatic art. Different personal characteristics of Chekhov’s heroines and their female identity is one of the most important aesthetic features of Chekhov’s dramatic text. The researcher sees the peculiarity of the embodiment of the Chekhov idea in the female characters in Cao Yu’s plays. The scientific novelty of this work lies in the fact that for the first time it systematically draws a parallel between Chekhov’s heroines (Nina, Three Sisters, Anya) and Cao Yu’s female characters (Fanyi, Su Fan, Ruizhen). The female world in the plays of the Chinese author, despite the huge cultural divide, has similarities with Chekhovian situations, and its uniqueness, inevitable in such a case, still allows for the possibility of referring to the Chekhovian tradition.

Key words: **Chekhov, Cao Yu, Dramaturgy, Woman’s Image, Chekhovian Tradition, Dialogue, Metamorphosis**

***Ли Сян**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lisaxiang2021@yandex.ru*

МЕТАМОРФОЗЫ ЧЕХОВСКИХ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ДРАМАТУРГИИ ЦАО ЮЯ

Статья посвящена проблеме традиции и трансформации чеховских женских образов в произведениях китайского драматурга Цао Юя. Женский образ рассматривается в качестве неотъемлемой части мира драматургического искусства Чехова. Разные личностные характеристики чеховских героинь и их женское самосознание – одна из самых важных эстетических особенностей драматического текста Чехова. Мы видим своеобразие воплощения чеховской идеи в женских образах в пьесах Цао Юя. Научная новизна настоящей работы заключается в том, что в ней впервые системно проводится параллель между чеховскими героинями (Ниной, тремя сестрами, Аней) и женскими персонажами Цао Юя (Фань-и, Су Фан, Жуй-чжэнь). Женский мир в пьесах китайского автора, несмотря на огромный культурный разлом, имеет сходство с чеховскими ситуациями, и его уникальность, неизбежная в таком случае, все же допускает возможность обращения к чеховской традиции.

Ключевые слова: **Чехов, Цао Юй, драматургия, женский образ, чеховская традиция, диалог, метаморфоза**

Актуальность исследования определяется целым рядом факторов. С одной стороны, женские персонажи играют неотъемлемую роль в мире чеховского драматургического искусства: их разные личностные характеристики и разное сознание не только показывают яркие художественные особенности драматических произведений Чехова, но и дают возможность понять разнообразие красоты человеческого достоинства и природы человека в чеховских пьесах. С другой стороны, исследование посвящено проблеме рецепции и реализации традиции чеховских женских образов в драматургии современного китайского драматурга, что обогащает изучение проблемы интерпретации чеховских пьес, которая основана на восточном литературно-культурном контексте. В последнее время образы чеховских женщин выделяются в творчестве китайского писателя Цао Юя и неизменно привлекают к себе внимание исследователей. Научная новизна настоящей работы заключается в том, что в ней впервые системно проводится параллель между чеховскими героинями (Ниной, тремя сестрами, Аней) и женскими персонажами Цао Юя (Фань-и, Су Фан, Жуй-чжэнь). Женский мир в пьесах китайского автора, несмотря на огромный культурный разлом, имеет сходство с чеховскими ситуациями, и его уникальность, неизбежная в таком случае, все же допускает возможность обращения к чеховской традиции.

Цель статьи – рассмотреть женские образы в пьесах А.П. Чехова и Цао Юя. В соответствии с целью были поставлены задачи: 1) выявить особенности воплощения чеховских женских персонажей в пьесах Цао Юя; 2) показать реализацию и изменение традиции чеховских образов в драматургических произведениях китайского автора; 3) осмыслить значение метаморфозы чеховских женских образов в пьесах Цао Юя для распространения чеховской драматургии в Китае в новую эпоху.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем разрабатывается один из аспектов современного кросс-культурного распространения драматургических произведений Чехова. Как таковое, оно предлагает новый подход к исследованию проблемы влияния чеховских пьес в современной китайской драматургии. И его практическая значимость заключается в том, что полученные данные могут быть использованы для совершенствования образовательного процесса на гуманитарных направлениях высших учебных заведений при изучении спецкурсов и спецсеминаров, посвященных истории чеховской драматургии, современной китайской драматургии, а также рецепции русской литературы в Китае и др.

Женский образ – неотъемлемая часть мира драматического искусства Чехова. На разных творческих этапах женские персонажи, запечатленные Чеховым, различны. В ранних драматургических произведениях его привлекали истории женщин, потерявшихся в любви и светской жизни, и жен, страдающих в несчастливом браке. Эти героини потеряли себя, возлагая надежды на любовь, терпение и ожидание, но все закончилось трагедией. В произведениях 1890-х гг. чеховские героини начали пробуждаться и находить собственный жизненный путь. В нача-

ле XX в. Чехов и далее развивает мотив депрессии, показывая подавленность женской судьбы, но также изображает, что некоторые женщины все еще жаждут новой жизни, несмотря на тяжелые испытания.

Женские образы в драматургическом творчестве Чехова пережили процесс развития и изменения. Анна, Саша, Зинаида Савишна из драмы «Иванов» (1887); Нина, Аркадина, Маша, Полина Андреевна из комедии «Чайка» (1896); Елена, Софья, Мария из «Дяди Вани» (1896); Ольга, Маша, Ирина, Наташа, Анфиса из драмы «Три сестры» (1901); Любовь Андреевна, Аня, Варя, Шарлотта, Дуняша из комедии «Вишневый сад» (1903). У всех этих женских персонажей не только есть какие-то внутренние отношения, но и своя история. Их разные личностные характеристики и разное сознание – одна из самых ярких художественных особенностей драматических произведений Чехова.

Китайские драматурги, испытавшие глубокое влияние Чехова, всегда уделяли большое внимание женским проблемам. В их произведениях мы обнаруживаем следы присутствия чеховских героинь. Женский мир в пьесах китайских авторов, несмотря на огромный культурный разлом, имеет сходство с чеховскими ситуациями, и его уникальность, неизбежная в таком случае, все же допускает возможность обращения к чеховской традиции.

Среди всех современных китайских драматургов, на которых оказало влияние творчество Чехова, Цао Юй (1910–1996) является наиболее выдающимся писателем-драматургом. Цао Юй неоднократно выражал свою любовь и восхищение Чеховым: в 1930-е гг. он «погрузился в глубокое и сложное искусство Чехова», затронувшее его сердце [1, с. 455]; в 1936 г. в статье «Восход солнца. Послесловие» Цао Юй заявил: «Я хочу снова поклоняться великому учителю и быть скромным учеником» [2, с. 38].

В свои тридцать лет Цао Юй завершил четыре самые важные пьесы: «Гроза» (1934), «Восход солнца» (1935), «Пустошь» (1937), «Пекинцы/Синантропы» (1941). И среди них особенно «Пекинцы/Синантропы» представляют собой вершину современной китайской драмы.

В этих произведениях мы можем видеть влияние женской темы, того, как она решалась в драматургии Чехова, на формирование женских образов в драматургическом творчестве Цао Юя. Он объединяет чеховские модели с современными китайскими представлениями и создает ряд классических женских ролей с отличительной индивидуальностью и большой привлекательностью, таких как Чжоу Фань-и из «Грозы», Чэнь Байлу из «Восхода солнца», Хуа Цзиньцзы из «Пустоши», Су Фан из «Пекинцев /Синантропов» и др.

Эти героини могут обладать сильным темпераментом и сохранять свою индивидуальность, но могут быть и нежными, и добродетельными, придерживаться канона своих традиций. Хотя их личность, идентичность, статус и окружающий мир различны, они существуют как «настоящие люди», как женские персонажи в пьесах Чехова, демонстрируя разнообразие красоты человеческого достоинства и природы человека. И все они выбирают собственный образ жизни. Женщины в пьесах двух писателей воплощают порой очень разные судьбы на путях схожего жизненного выбора, и каждая судьба отражает иное состояние души.

1. Храбрые, но несчастные – Нина и Фань-и

Причина, по которой Нина в «Чайке» впечатляет, заключается не просто в ее красоте и чистоте, но и в ее отношении к жизни. Хотя Нина устала от жизни, ее испытаний и от терзаний, она не унывает и не сдается. У нее все еще есть уверенность: «…Умей нести свой крест и веруй. Я верую, и мне не так больно, и когда я думаю о своем призвании, то не боюсь жизни» [3, с. 58]. В то же время, хотя Нина все еще любит Тригорина, она не рассматривает любовь как альтернативу всей жизни. Пережив узкую, эгоистичную и вульгарную любовь Тригорина, Нина все еще верит в жизнь и способна смело смотреть в будущее.

Как чеховская Нина, цаоюйская Фань-и из пьесы «Гроза» также рассматривается в качестве женщины, которая смело смотрит в глаза жизни, но не может избавиться от своей трагической судьбы. «Это старомодная китаянка, изящная и слабая, любящая поэзию, сдержанная и умная, но в глубине души ее таится какой-то протест, который появляется в ее чувствах, в смелости, необузданной фантазии, в ее неожиданно проявляющейся непонятной силе» [4, с. 28]. Когда Фань-и была девочкой, по решению родителей она вышла замуж за Чжоу Пуюаня, который был на 20 лет старше ее. Несмотря на то, что Фань-и стремится к любви и поэзии, будучи еще совсем юной, в отличие от Нины в «Чайке», она все еще испытывает влияние старого общества.

Помимо привязанности к мужчинам, Фань-и не может найти другого выхода. Хотя в ней есть идея независимости, она не может решиться на такой сильный поступок – освободиться от оков и встретиться лицом к лицу с жестокостью жизни в одиночку. Таким образом, она готова обратить свои подавленные чувства к пасынку Чжоу Пина и даже поддерживать эту кровосмесительную любовь ценой своей репутации и статуса. Узнав, что Чжоу Пин уезжает, Фань-и, которая всегда была высокомерна, сказала: «Ну, Пин, довольно. Я прошу тебя, в последний раз прошу тебя. Я никогда и ни перед кем из людей так не унижалась. И вот теперь я прошу тебя, пожалей меня, пожалей меня. Я не могу жить больше в этой семье» [4, с. 136].

По сравнению с окончательным пробуждением, мужеством и уверенностью Нины, конец Фань-и – полная трагедия. Любовь Фань-и не была признана Чжоу Пином. Чжоу Пуюань посчитал ее безумной, проклинал, как «сумасшедшую». Жизнь этой прекрасной женщины прекратилась вместе с разразившейся однажды ночью грозой. «Это уникальный образ, которого никогда не было в галерее персонажей новой литературы со времен китайского движения «4 мая 1919 г.». Ее речь и поступки имеют ярко выраженные личностные характеристики. Она либо глубоко любит, либо глубоко ненавидит. Она полностью впадает в крайности, и у нее нет места для примирения. Ее красота и очарование заключаются в ее обострении противоречий на душе» [5, с. 10].

Взгляд Цао Юя на драму, очевидно, гораздо более пессимистичен, чем у Чехова. Чеховская Нина чиста и хрупка, но смела и сильна, и Чехов также наделяет Нину глубокой надеждой и уверенностью. Хотя Цао Юй также дарит Фань-и глубокую любовь и сочувствие, он указывает, что Фань-и не может избежать трагической судьбы при смене старых и новых времен, и тем придает ее характеру очарование.

2. Три сестры в ожидании и Су Фан

В произведении Чехова «Три сестры» Ольга, Маша и Ирина постоянно ждут дня, когда смогут вернуться в Москву. В их глазах Москва – не только город, хранящий добрые воспоминания, но и духовный дом, который может принести надежду и возможность осуществить мечты. Выбор модели «ожидания» проистекает из внутренних потребностей героинь. Они образованны, и у них хорошая материальная жизнь, но их психическое состояние отражает ситуацию надлома и растерянности, оно болезненно и пусто. Вульгарная обстановка повседневного быта приводит их в состояние духовного и материального разделения. Но хотя окружающее пространство и разочаровывает, как представители интеллигенции с идеальными духовными устремлениями, они все же способны сохранять ясную голову и надеяться. Даже если социальная реальность темна и тяжела, всегда есть люди, которые надеются на неопределенное будущее. Чехов выбирает интеллектуальных женщин, которые по-своему думают о будущем в качестве «ожидающего» субъекта, чтобы выразить свое относительно оптимистичное и позитивное отношение к будущему.

Драматические персонажи Чехова демонстрируют круговое движение – конфликт в пьесах Чехова окончательно решен уникальным способом, т. е. на самом деле ничего не решено, и каждый герой сохраняет свой первоначальный образ (см. [6, с. 164]). Но духовная жизнь изменяется. Желание трех сестер – «В Москву!» – так и не реализовалось, все, кажется, вернулось к истокам, однако в их сердце что-то изменилось. Они стали более решительны, чем раньше, и имеют более четкое представление о реальности и будущем. Маша поняла, что в будущем они смогут начать свою жизнь заново только в одиночестве. Ирина больше не возлагала надежд на других и решила начать работать; Ольга обнимает обеих сестер и рассказывает: «Пройдет время, и мы уйдем навеки, нас забудут, забудут наши лица, голоса и сколько нас было, но страдания наши перейдут в радость для тех, кто будет жить после нас, счастье и мир настанут на земле, и помянут добрым словом и благословят тех, кто живет теперь» [3, с. 187–188]. Они больше не испытывают жалости к себе. Они решают выйти из собственного ожидания и начать думать о том, как провести свою дальнейшую жизнь, что они могут сделать для других. Внутреннее изменение дается им именно этим полным надежды и оптимизма ожиданием.

Как чеховские три сестры, нежная и добродетельная Су Фан в пьесе Цао Юя «Пекинцы/Синантропы» ждала чудес в безнадежной обстановке. Су Фан и женатый мужчина Цзэн Вэнь-цин любят друг друга. Они похожи на пару голубей в пьесе. Их можно только заточить в клетку друг напротив друга. Один из этих голубей, наконец, вырвался из клетки и вернулся в голубое небо, а другой полностью потерял способность летать и закрылся в клетке. Столкнувшись с отъездом Цзэн Вэнь-цина, Су Фан готова остаться в умирающей семье Цзэна, чтобы заботиться о его отце, жене и сыне. Цзэн Вэнь-цин может обрести свободную жизнь без страданий, которую Су Фан жаждет увидеть. Сначала, когда Цзэн Вэнь-цин попрощался с ней, Су Фан подумала, что наконец-то дождалась чуда: лучше одному человеку быть свободным, чем двоим страдать. Однако Цзэн Вэнь-цин вернулся в декадентскую семью Цзэна. Возвращение Цзэн Вэнь-цина домой обмануло ее ожидание. Су Фан не думала, что Цзэн Вэнь-цин был голубем, который не умел летать. Слабость Вэнь-цина привела к ее разочарованию в чуде и пробудила ее решимость уйти. В финале Су Фан начала новую жизнь, как и три сестры.

Ожидание трех сестер Чехова не является разочарованием, но тесно связано с их стремлением к будущему. Они ждут ради себя; ожидание Су Фан закончилось из-за ее отъезда, вместо того чтобы ждать, пока изменятся другие, она решила измениться сама и начать новую жизнь.

3. Мотив «пробуждения» женщины – Аня и Жуй-чжэнь

В драме «Вишневый сад» Аня кажется воплощением всего доброго и чистого. Она со своей матерью жила в Париже с детства. Хотя она и ненавидела жизнь во Франции, она все еще сочувствовала бедной жизни своей матери. Аня всегда оптимистично и позитивно смотрит на жизнь, она полна надежд на счастливую жизнь в будущем. Когда она вернулась в Россию, она действительно повзрослела. Она начала прояснять свое отношение к прошлому, настоящему и будущему. Узнав, что вишневый сад выставлен на торги и будет продан, она утешает свою печальную мать, но она оптимистка и твердо верит, что все, что произойдет в будущем, намного лучше того, что происходит сейчас. В отличие от своей матери и Вари, она представляет собой новую силу, пытающуюся вырваться из старой жизни.

Такие чеховские женские образы, как Аня, создают сильный стимул для женщин, их стремлениям к идеалу и поискам своего «Я», цели в жизни.

В драматическом произведении «Пекинцы/Синантропы» Цао Юй также создает женский образ, связанный с мотивом пробуждения: Жуй-чжэнь – жена Цзэн Тина из третьего поколения семьи Цзэна. Она заключила помолвку с Тином, когда была молода, и вышла замуж за члена семьи Цзэна в возрасте 16 лет. Она знает всю семью Цзэна насквозь – робость мужа, безжалостность свекрови и разрушающееся положение большой семьи. У нее нет никаких чувств к Тину, но она ждет ребенка от него. «Она живет в состоянии крайней подавленности. Наделенная сильным от природы характером, Жуй-чжэнь сохранила в душе ростки протеста, который, однако, никогда не проявляется перед людьми» [7, с. 42]. Как и Аня, вера Жуй-чжэнь обретает силу в прощании с прошлым; прежняя старая жизнь подобна занозе в ее сердце, напоминающей о том, что существует некая мертвая реальность семьи Цзэна. Наконец, Жуй-чжэнь развелась с Цзэн Тином, сделала аборт и совместно с профессором Юанем и его дочерью ушла из дома Цзэна.

Духовное пробуждение женщин – основная тема современной литературы XX в. В чеховских пьесах, таких как «Чайка» (1896), «Три сестры» (1901) и «Вишневый сад», созданы значимые женские образы. Универсальность вопросов и тягот женской жизни и различие индивидуальной психологии описаны в прозаической драме, формируя подводное течение жизни, а не острый драматический конфликт, популярный в XIX в.

В результате проведенного анализа было установлено, что женским образам из пьес Чехова суждено было сыграть большую роль в творчестве Цао Юя, в создании им своих женских персонажей. Он обнаруживает, что персонажи Чехова не плоские, а трехмерные, некоторые удачные образы – образы с богатым внутренним миром, что побуждает Цао Юя изо всех сил стремиться к исследовательской работе при формировании собственного персонажа, глубоко проникать во внутренний мир своего героя и изображать его настоящий облик. Это означает, что героини цаоюйских пьес не являются копией чеховских женских образов; это самостоятельные женские характеры со своими отличительными особенностями. Фань-и, Су Фан и Жуй-чжэнь – это женщины, попавшие в ловушку жизни. Они борются в условиях угнетения, боли и противоречий, стремятся к освобождению и делают различный выбор. За всеми видами выбора стоит чувство фатализма, ощущение, что они не могут убежать от судьбы. Этот идеологический штрих также служит одной из общих черт женской судьбы в драмах Чехова и Цао Юя.

В пьесах Чехова и Цао Юя рассматриваются женщины только с мужской точки зрения или новые женщины, борющиеся с патриархатом. Это, несомненно, сужение и концептуализация богатых женских образов в их произведениях. Феминизм и освобождение женщин могут быть социологической проблемой, но это ни в коем случае не литературная проблема.

Причина, по которой пьесы Чехова и Цао Юя стали классикой, заключается в том, что женщины в их произведениях представлены как живые характеры, существующие в борьбе между эмоциями и разумом. Тем самым их коллизии заставляют читателей размышлять о причинах трагедии человеческой природы и ограниченности человеческой судьбы.

Изображая женщину, Чехов и Цао Юй также вложили личный жизненный опыт и особые эмоции в ее сердце. Каждая из героинь была наделена эмоциями, богатым внутренним миром. Чехов и Цао Юй не позволяют им избежать трагической судьбы, не превращают их в орудия пропаганды, имеющие нравственное проповедническое значение; а позволяют читателям найти их реальные и сложные аспекты, а затем ощутить богатство и трагедию человеческой природы. Только когда мы увидим богатство человеческой природы, сможем ощутить трагедию человеческой природы.

В пьесах Чехова и Цао Юя личности женских персонажей, которые не являются ни абсолютно добрыми, ни абсолютно злыми, более или менее отражают серые оттенки не только женской, но и всей человеческой природы и могут в какой-то степени удовлетворить скрытые психологические потребности читателей и зрителей – они открывают окно, через которое мы можем посмотреть на микромир разнообразных эмоций современного человека и на нас самих, а также пробуждает в нас осознание того, что жизнь – это не утопия; только приняв жестокость жизни и осмелившись взглянуть правде в глаза, мы можем примириться и жить с ней в гармонии.

В результате доказано, что под влиянием чеховской литературной традиции китайский драматург Цао Юй обогащает современную китайскую литературу рядом ярких женских образов. Влияние Чехова на китайскую драматургию сохраняется в течение длительного периода, его творчество играет активную положительную роль в истории современной китайской драматургии в XX–XXI вв., а также оказывает большое воздействие на художественный метод и стиль отдельных писателей. Это показывает, что в наше время Чехов и его пьесы все еще занимают важное положение и имеют огромное значение в литературе и драматургии, подобно чайкам, обладающим цепкой жизненной силой.

Результаты исследования позволяют наметить дальнейшие перспективы кросс-культурного изучения наследия великого русского драматурга и представителей литературы других стран.

Библиографический список

1. Ван В. *Исследовательские материалы Цао Юя*. Пекин: China Drama Press, 1991; Ч. 1: 455.
2. Цао Ю. *О драматургии.* Шанхай: Шанхайское издательство литературы и искусства, 1986.
3. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений* и писем: в 30 т. Москва: Наука, 1977–1986; Т. 13.
4. Цао Ю. *Пьесы:* в 2 т. Москва: Искусство, 1960; Т. 1.
5. Синь С. *Драматическое искусство Цао Юя.* Шанхай: Шанхайское издательство литературы и искусства, 1984.
6. Полоцкая Э.А. *«Вишневый сад»: жизнь во времени*. Москва: Наука, 2004.
7. Цао Ю. *Пьесы*: в 2 т. Москва: Искусство, 1960; Т. 2.

References

1. Van V. *Issledovatel'skie materialy Cao Yuya*. Pekin: China Drama Press, 1991; Ch. 1: 455.
2. Cao Yu. *O dramaturgii.* Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo literatury i iskusstva, 1986.
3. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij* i pisem: v 30 t. Moskva: Nauka, 1977-1986; T. 13.
4. Cao Yu. *P'esy:* v 2 t. Moskva: Iskusstvo, 1960; T. 1.
5. Sin' S. *Dramaticheskoe iskusstvo Cao Yuya.* Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo literatury i iskusstva, 1984.
6. Polockaya `E.A. *«Vishnevyj sad»: zhizn' vo vremeni*. Moskva: Nauka, 2004.
7. Cao Yu. *P'esy*: v 2 t. Moskva: Iskusstvo, 1960; T. 2.

Статья поступила в редакцию 24.03.23

УДК 81"371 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-523-527

***Pavlovskaja O.E.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Russian Language and Speech Communication, Kuban State Agrarian University n.a. I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: oepa@mail.ru*
***Tkachenko M.S.**, Master of Philology, senior teacher, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: tkmax@list.ru*

ON THE QUESTION OF MODELING EVALUATIVE SEMANTICS (BY THE EXAMPLE OF THE ADJECTIVE "TYPICAL"). The article attempts to create semantic models for the evaluative adjective TYPICAL, as well as to synthesize models based on lexicographic material. After describing the main properties of the models, a theoretical substantiation of criteria-type assessments is given, and the features of lexicographic information for linguistic research are noted. Based on explanatory academic dictionaries of the Russian language, an analysis of the meanings of the adjective under study is proposed for the further construction of a semantic model, taking into account the criteria-evaluative meaning expressed by it. By constructing a lexicographic paradigm, lexemes are determined that are used by dictionaries in definitions as key words. The identification of the semantic properties of these lexemes allows us to conclude that they are combined in the semantics of the adjective TYPICAL. The synthesis of semantic-evaluative and lexico-semantic models allows us to judge the estimated value of the adjective under study in the language system. An algorithm for applying general scientific methods of observation, abstraction, idealization and formalization is also described.

Key words: **model, method of modeling, abstraction, idealization, formalization, semantics, lexicon, criterion type evaluation**

***О.Е. Павловская**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка и речевой коммуникации Кубанского государственного аграрного университета, г. Краснодар, E-mail: oepa@mail.ru*
***М.С. Ткаченко**, магистр, ст. преп., Кубанский государственный университет, г. Краснодар, E-mail: tkmax@list.ru*

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ОЦЕНОЧНОЙ СЕМАНТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «ТИПИЧНЫЙ»)

В статье предпринимается попытка создания семантических моделей оценочного прилагательного *типичный*, а также синтеза моделей, построенных на лексикографическом материале. После описания основных свойств моделей дается теоретическое обоснование оценок критериального типа, отмечаются особенности лексикографической информации для лингвистического исследования. На материале толковых академических словарей русского языка предложен анализ значений исследуемого прилагательного для дальнейшего построения семантической модели с учетом выражаемого им критериально-оценочного значения. Путем построения лексикографической парадигмы определяются лексемы, которые используются словарями в дефинициях в качестве опорных слов. Выявление семантических свойств этих лексем позволяет сделать вывод об их совмещении в семантике прилагательного *типичный*. Синтез семантико-оценочной и лексико-семантической моделей позволяет судить о предполагаемом оценочном значении изучаемого прилагательного в системе языка. Описан также алгоритм применения общенаучных методов наблюдения, абстрагирования, идеализации и формализации.

Ключевые слова: **модель, метод моделирования, абстрагирования, идеализации, формализации, семантика, лексика, оценка критериального типа**

В рамках западноевропейской культуры принято выделять общенаучные и частнонаучные методы исследования. К первой категории относят три группы научных методов, которые различаются согласно формам человеческого познания: практические, теоретические и практико-теоретические [1, с. 291–324]. В научной литературе эти положения нашли отражение в трудах таких исследователей, как Комарова З.И., Ковалев С.А., Штофф В.А., Ушаков Е.В. и др.

К практико-теоретическим методам относится моделирование, под которым понимается такой способ познания, когда для простоты исследования создается искусственный образец (модель) познаваемого объекта, имеющий один или несколько свойств оригинала. Модель – это аналог оригинала, обладающий объяснительной силой и позволяющий переносить знание об изучаемых свойствах с модели на оригинал. Таким образом, моделирование – это метод познания отдельных свойств объекта. Вопросы моделирования как общенаучного метода и как метода, использующегося в лингвистических исследованиях, освещены в работах Денисова П.Н., Медведевой Т.Н., Максименко О.И., Королева М.Ю., Глинский Б.А., Уемов А.И., Кононюк А.Е. и др.

К моделированию прибегают в тех случаях, когда получение нового знания затруднено невозможностью непосредственного контакта с изучаемым объектом. Например, когда необходимо изучить динамические процессы в области лексической семантики, которая как бы растворена во множестве контекстуальных употреблений какой-либо лексемы.

Лингвистическое моделирование немыслимо без использования методов абстрагирования и идеализации [2, с. 304]. Под первым понимается отвлечение от частных свойств оригинала, под вторым – рассмотрение объекта исследования через одно из его свойств, доводимых в мысли до абсолюта. При этом исследователь отбирает релевантные, с его точки зрения, свойства оригинала, отвлекаясь от несущественных, и создает некий абстрактный идеализированный объект, не существующий вне лингвистического исследования.

Принято выделять материальные и идеальные модели. Последние описывают свойства изучаемого объекта формализованно, т. е. при помощи образной или знаковой формы. Учитывая специфику лингвистического исследования, формализация модели происходит, как правило, при помощи словесной характеристики на естественном языке (текстовое описание объекта), графических (схемы, диаграммы, графики) или табличных представлениях (табл.) [3, с. 376].

Моделирование особенно широко применяется в когнитивной лингвистике и лексикографии. Примером лингвистической модели служит статья толкового словаря, в которой фиксируются наиболее частые употребления описываемой единицы, причем порядок расположения значений отражает частотность того или иного значения. Как видно, метод моделирования применим в области лексической семантики.

На примере моделирования лексического значения с учетом сказанного о методах абстрагирования и идеализации видно, что в тех случаях, когда словарь приводит значения посредством опорного слова, он не учитывает частные свойства этих слов, такие как грамматическое, другие лексические значения, стилистические особенности. В то же время словарь указанные значения возводит до абсолюта, предлагая их в качестве постоянных и однозначных.

Одна из лексических групп, в изучении которой может продуктивно использоваться метод моделирования, включает слова с особым оценочным значением, названными профессором С.О. Малевинским критериальными. В их основании лежит соответствие или несоответствие предмета оценки ментальным образованиям (стереотипам), выступающим в роли критериев [4, с. 3–7]. Этот тип оценок исследователем противопоставляется реляционному. Профессор С.О. Малевинский называет несколько видов критериальных оценок, среди которых выделяются оценки экзистенциального типа, или оценки типичности. Представлены оценки типичности именами прилагательными, которые семантически объединены вокруг оппозиции *типичный/нетипичный*.

Цель статьи – построить с опорой на лексикографический материал семантическую модель прилагательного *типичный*, рассматриваемого с точки зрения выражаемого им критериально-оценочного значения.

Поставленная цель определила необходимость последовательного решения следующих задач: во-первых, проанализировать лексикографические дефиниции с целью выделения критериально-оценочного значения и определения опорных слов в его толковании, во-вторых, построить лексикографическую парадигму с опорой на семантику лексем, используемых в дефиниции в качестве опорных слов.

Актуальность проведенного исследования видится в возможности теоретического обоснования оценок критериального типа с использованием метода моделирования.

Теоретическая значимость работы состоит в возможности применения описываемой семантической модели для теоретических исследований критериальных оценок. Практическая значимость видится в том, что описанная модель может быть использована как образец для исследования лексем оценочной семантики.

Исследование лексической семантики традиционно начинается с изучения дефиниций толковых словарей. Представляется целесообразным рассмотреть опорное слово изучаемого нами вида критериальных оценок, а затем круг его ближайших семантических «соседей». Это позволит, во-первых, понять общее, инвариантное значение слов, представляющих данный тип оценок, а во-вторых, выявить в дальнейшем его специфику путем анализа значения каждого члена множества. Последнее, по мысли Ю.Н. Караулова [5, с. 75], подчеркивает такое свойство словарного состава языка, как его «семантическая непрерывность».

Моделирование, как сказано выше, основано на абстрагировании и идеализации. Однако ни то, ни другое невозможно без наблюдения. В нашем случае этот метод используется при рассмотрении дефиниций толковых словарей и выявлении критериально-оценочного значения в структуре значения.

Словарные дефиниции, будучи моделями, отвлекаются от частных свойств единиц вокабуляра и демонстрируют такое их свойство, как наиболее часто встречаемые лексические значения. Кроме того, статья толкового словаря указывает основные и производные значения. При этом важно понимать, что словарь не учитывает актуальные и все время изменяющиеся речевые условия и опирается преимущественно на материал художественных произведений. Таким образом, словарь оказывается не способен учитывать постоянные изменения в семантике и не принимает во внимание употребления, которые отражали бы значения того или иного слова в текстах разных стилей, жанров и в целом коммуникативных ситуаций.

Тем не менее данные словарей для нас являются исходной моделью, которая позволит в дальнейшем ее усовершенствовать. Словарь в той или иной мере отражает состояния языка в момент составления, указывает наметившиеся тенденции и, таким образом, оказывается полезен в качестве условной точки отсчета для дальнейшего семантического описания. Именно поэтому изучение семантики и прагматики той или иной языковой единицы традиционно начинается с подробного лексикографического анализа, хотя этим и не ограничивается.

В нашем случае, помимо прилагательного *типичный*, мы проанализируем также значения ближайших его «семантических соседей» с целью установления системных отношений и выявления семантико-прагматической специфики исследуемой единицы. Материалом для настоящего исследования послужили «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова, «Словарь русского языка» С.И. Ожегова, «Словарь современного русского литературного языка» (БАС), «Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой» (МАС), «Большой толковый словарь» под ред. С.А. Кузнецова (БТС).

Данные словарей русского языка говорят о неоднозначности семантического наполнения прилагательного *типичный*, что проявляется как в количестве выделяемых лексико-семантических вариантов (ЛСВ), так и в их соотнесенности в рамках словарной статьи. Проведенный нами анализ позволяет выделить одно универсальное значение прилагательного *типичный*, которое во всех словарных статьях представлено как основное. А именно – типичным называется то, что *обладает характерными особенностями какого-либо типа, то, что свойственно какой-либо группе лиц, явлений, предметов.* Интересно отметить, что в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова, выходившем в 1935–1940 гг., это значение дано как единственное. Надо полагать, что данное значение является первичным и инвариантным.

С.О. Малевинский справедливо замечает, что под характерными особенностями или признаками понимаются качества и отношения, мыслимые как свойственные большинству представителей предметного класса [4, с. 95]. Именно

эти особенности являются теми ментальными образованиями, которые лежат в основе выделенного нами типа критериальных оценок экзистенциального типа. Таким образом, содержание и динамика изменений оценочного значения связана с тем, какие признаки (ментальные стереотипы) лежат в основе типизации, как меняется их набор. Следует предположить, что число этих признаков может сильно варьироваться в зависимости от предмета и субъекта оценки.

Интересно отметить, с какими существительными употребляется рассматриваемое прилагательное в приводимых словарями примерах. Так, словарь Д.Н. Ушакова иллюстрирует указанное значение словосочетаниями *типичная ошибка, случай, говор, черты лица*. В словаре С.И. Ожегова встречаем *типичное лицо, явление, случай*. МАС к предметам, процессам или явлениям, подлежащим типизации, относит *типичный город, голос, казака.* БАС приводит в качестве примеров *типичную ошибку, типичную наружность, психологию возраста, типичные качества русской девушки.* Наконец, БТС типичным называет *город, казака, крестьянина, рабочего, сопрано, русское лицо*.

Можно отметить, что чаще всего с прилагательным *типичный* сочетаются существительные либо с абстрактным значением (ошибка, случай, явление, психология, качества), либо со значением, отражающим восприятие человека другими людьми. По наблюдению С.О. Малевинского, с прилагательным *типичный* чаще всего сочетаются существительные, обозначающие человека, причем такого рода оценки носят, как правило, аспектуальный характер. Так, наиболее показательными являются оценки этнической, социальной и профессиональной типичности людей [4, с. 96].

Увидевший свет в 1949 году «Толковый словарь» С.И. Ожегова в качестве второго значения с пометой *разг.* предлагает понимать *типичный* как *самый настоящий, со всеми признаками чего-нибудь*. В качестве иллюстрации автор предлагает фразу *он типичный карьерист*. Трудно согласиться с тем, что это значение можно считать отличным от первого. Представляется возможным говорить, скорее, о количественной характеристике, отличающей число признаков, достаточных для типизации. Иными словами, это значение подчеркивает не просто соответствие типу, а соответствие ему во всем объеме признаков.

В МАС, первое издание которого вышло в 1957–1961 гг., в рамках первого, универсального значения приводится значение типичного как того, что обладает ярко выраженными признаками типа. В пятнадцатом томе БАС, изданном в 1963 году, в качестве дополнительного приводится значение того, что в большей степени наделено характерными признаками, тогда как яркая выраженность дается в качестве второго дополнительного значения. В этом случае словарь указывает на употребление сравнительной степени прилагательного.

Однако ни первое, ни второе значение нельзя рассматривать как самостоятельное оценочное, поскольку ни яркая выраженность признаков, ни обладание ими в большей или меньшей мере не обусловлено оценочным стереотипом, а, скорее, особенностями их проявления и восприятия. Интересно отметить, что в БТС яркая выраженность признака(ов) дается с пометой *разг.* во втором, отдельном значении.

Особняком стоит значение *типичного* как того, что сочетает индивидуальные черты с признаками, характерными для ряда лиц и явлений. Судя по тому, что оно встречается только в МАС и в БАС, а в новых словарях отсутствует, это значение вызывает отдельный научный интерес.

Таким образом, анализ словарных дефиниций позволяет построить следующую лексикографическую модель критериально-оценочного значения прилагательного *типичный* и его сопутствующих значений: обладающий характерными особенностями, признаками, свойственными какой-либо группе лиц, явлений, предметов. *Типичный немец. Типичный говор. Типичный южный город. При этом он не выглядел типичным евреем – близоруким, хилым, задумчивым* (С. Довлатов. Наши);.|| Обладающий полным набором признаков типа и потому называет явное, бесспорное свойство, качество, состояние чего-либо (1). *Типичный карьерист. Типичная простуда Он настроил себя на жесткую службу с типичным карьеристом* (Н. Леонов. Лекарство от жизни). || Обладающий ярко выраженными признаками типа (2). *Это типичное верхоглядство. Разве можно судить о людях, устроив им экзамены?* (Д.А. Гранин). || Наделенный в большей мере характерными признаками (3). *Художество оставалось неделимым, языческим или христианским, его делала только тематика, да и тут смесь античного и нового была типичнее, чем их разграничение* (В. В. Бибихин). *В нем был и Вейротер, и Мак, и Шмидт, и много других немецких теоретиков-генералов* […], *но он был типичнее всех их* (Л. Толстой. Война и мир). || Обнаруживающий общее в частном, индивидуальном (4). *Успенский с удивительной легкостью схватывал и создавал типичное* (А.В. Луначарский). [Я] *пытался писать так, чтобы созданные мною люди были по возможности типичны, то есть напоминали бы многих и казались реальными существам* (П. А. Павленко. Как возник образ Воропаева).

Из предложенной модели видно, что, помимо основного оценочного значения, семантика прилагательного *типичный* может сопровождаться дополнительными семами, указывающими на (1) полноту, (2) яркую выраженность, (3) бóльшую представленность признаков типа, (4) способность единичного воплощать черты типа, присущие какому-то множеству.

Стоит отметить, что предложенное выделение сем носит условный характер, поскольку в речи эти дополнительные значения могут совмещаться. В зависимости от условий контекста фраза *типичный карьерист* может подразумевать как полноту представленности признаков типа, так и их яркую выраженность.

Дальнейшей нашей задачей является построение лексикографической парадигмы, которая предполагает формирование семантического множества, центром которого является прилагательное *типичный.* В ее основе лежит переход от рассматриваемой единицы к единицам той же части речи, которые входят на правах опорных слов в словарной статье. Лексикографическое множество будет считаться сформированным, когда в ряду опорных слов возникнет повтор. Среди выделенных таким образом единиц мы будет выделять опорные слова первого и второго ряда с учетом частоты их употребления. Таким образом, в основе предлагаемой модели лежит семасиологический принцип.

Подобную методику предлагает Л.О. Чернейко, однако в основании ее модели находится переход от вокабулы к одному опорному слову, т. е. к поиску ближайшего «семантического соседа» [6, с. 55]. Мы считаем это неоправданным ограничением, которое, однако, упрощает модель, делая ее более удобной для изучения семантики слова.

Лексико-семантическая парадигма прилагательного *типичный*, рассматриваемого с точки зрения выражаемого им экзистенциально-оценочного значения, составляется нами на основе опорных слов, представленных в толковых словарях. Ядерной частью этого множества является исследуемое нами прилагательное, взятое в основном, собственно экзистенциально-оценочном значении. Данное значение в нашем случае является семантическим инвариантом, вокруг которого объединяются единицы, позволяющие наиболее полно изучить особенности изучаемого вида оценок. Метод абстрагирования позволяет нам отвлечься от значений, не являющихся критериально-оценочными, что, в свою очередь, ведет к дальнейшей идеализации рассматриваемого явления.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова в словарную дефиницию прилагательного ТИПИЧНЫЙ входят слова ХАРАКТЕРНЫЙ для кого-, чего-либо и СВОЙСТВЕННЫЙ кому- или чему-либо. Последние определяются друг через друга, однако прилагательное СВОЙСТВЕННЫЙ толкуется через ПРИСУЩИЙ кому- или чему-либо по природе.

«Словарь русского языка» С.И. Ожегова, кроме упомянутых прилагательных (СВОЙСТВЕННЫЙ, ХАРАКТЕРНЫЙ), в рамках второго ЛСВ исследуемую единицу определяет через словосочетание САМЫЙ НАСТОЯЩИЙ, СО ВСЕМИ ПРИЗНАКАМИ ЧЕГО-ЛИБО с пометой *разг.* и приводит пример (*у тебя настоящая простуда*), который показывает, что предмет оценки обладает полным набором симптомов, сопровождающих простудное заболевание.

Прилагательное *настоящий,* судя по приводимым в словаре примерам, экзистенциально-оценочного значения не имеет, однако определяется через лексемы *подлинный* и *действительный*, первое из которых содержит в своей семантике оценочный компонент, что видно по иллюстративному материалу: *он подлинный ученый*. На наличие у прилагательного *настоящий* оценочного значения указывает С.О. Малевинский[4, с. 99–101]. Следует полагать, что подобная непоследовательность в изложении словарного материала объясняется слабой разработанностью исследуемой проблематики.

Прилагательное *подлинный* определяется через *настоящий* и *истинный*. У последнего, по мысли автора словаря, критериально-оценочного значения нет, поскольку словосочетания *истинное раскаяние* или *истинное происшествие* не подразумевают наличие оценочного стереотипа.

БАС в рамках первого словарного значения, в котором типичным также называется то, что отличается признаками, *свойственными* какой-либо группе лиц, явлений, предметов и то, что *характерно* для них, признаки типичности усматривает в том, что ярко выражено, что является *настоящим* и *подлинным*. Однако только первое из этих прилагательных имеет оценочное значение, что и отражено в примере: *Пришла настоящая весна*. Причем указанные опорные единицы, по мысли авторов словаря, иллюстрируют переносное значение прилагательного *типичный*.

У слова *подлинный,* судя по приводимым контекстам-иллюстрациям, критериально-оценочного значения нет (*подлинное имя, дерево* (материал), *подлинный царевич, подлинные имена)*. Во втором ЛСВ, однако, оно определяется через уже рассмотренные нами прилагательные *действительный, настоящий, истинный*, которые, однако, не всегда имеют экзистенциально-оценочное значение, а употребляются при оценках другого типа или в том случае, когда нужно указать на соответствие чего-либо действительности. В первую очередь это относится к прилагательному *действительный*. Первый ЛСВ лексемы *истинный* указывает на критериальную оценку деонтического типа, поскольку выражения типа *истинные друзья* или *истинное наслаждение* выражает значение образцовости какого-либо предмета, его соответствие определенным представлениям о должном или желательном. Тем не менее прилагательное *истинный*, по мнению С.О. Малевинского [4, с. 102], может употребляться при оценках экзистенциального типа, но только с существительными со значением лица, например, во фразе *он истинный немец* в значении он *типичный немец*.

Опорные же слова в дефиниции прилагательного *настоящий* те же, что и в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова.

МАС к приведенным выше словам позволяет добавить прилагательные *обычный* и *естественный* для кого-, чего-либо. Первое определяет существительные, референт которых, по мысли говорящего или пишущего, ничем не примечателен, который является *обыкновенным* или *заурядным*. Заурядным, по

мысли автора статьи, можно считать также то, что является *посредственным*. Прилагательное *естественный*, употребляемое в критериально-оценочном значении (4-й ЛСВ), соотносится с лексемой *нормальный*, оценочное значение которой объясняется через сему «соответствующий общепринятому, обычному» (см. ОБЫЧНЫЙ).

БТС определяет рассматриваемую лексему через прилагательные *характерный, обычный, естественный*. Характерным называется то, что обладает *своеобразными* чертами. Последние, по данным словаря, можно назвать *оригинальными*, что, в свою очередь, сводится к самобытности. Учитывая, что это прилагательное в третьем и четвертом (критериально-оценочном) значении определяется как то, что чуждо подражательности, является *самобытным, своеобразным, необычным*, возможно говорить об энантиосемии прилагательных *типичный* и *характерный*, которые толкуются также через уже известный нам круг лексем (*типичный, свойственный*).

Из новых единиц, выступающих в роли опорных слов в толковании приведенных выше прилагательных, можно отметить *средний* (← *обычный*), которое понимается как *ни хороший, ни плохой*, и *закономерный* (← *естественный*), которые определяются с опорой на уже известные нам лексемы.

Учитывая частоту повторяемости лексем, можно говорить о том, что наибольшей семантической близостью к прилагательному *типичный* обладают единицы *характерный* и *свойственный*, которые являются в большинстве случае опорными единицами в толкованиях. К опорным словам второго ряда мы отнесем прилагательные ПРИСУЩИЙ кому-, чему-либо, НАСТОЯЩИЙ, ПОДЛИННЫЙ, ИСТИННЫЙ, ОБЫЧНЫЙ, ЕСТЕСТВЕННЫЙ, ОБЫКНОВЕННЫЙ, ЗАУРЯДНЫЙ, ПОСРЕДСТВЕННЫЙ, НОРМАЛЬНЫЙ, СВОЕОБРАЗНЫЙ, ОРИГИНАЛЬНЫЙ, СРЕДНИЙ, ЗАКОНОМЕРНЫЙ. Этот перечень лексем мы и будем считать лексико-семантической парадигмой прилагательного *типичный*.

ниями. Думается, что выражение *составляющий чье-либо свойство,* приводимое в МАС, в «Толковом словаре» С.И. Ожегова и в БТС имеет то же значение. Интересно отметить, что семантика прилагательного *свойственный*, согласно данным словарей, иллюстрирует устойчивость.

Стоит сказать и о том, что вопрос о количестве и содержании сущностных признаков в контексте проблемы критериальной оценочности лежит за рамками лексикографии. Справедливо полагать, что к сущностным признакам могут быть отнесены как случайные, так и второстепенные с точки зрения формальной логики признаки, которые оценивающему субъекту представляются существенно важными. Чтобы избежать путаницы в словах, нами вводится понятие оценочного стереотипа, под которым понимаются особые ментальные образования, лежащие в основании оценки. Таким образом, мы избегаем смешения строго логического определения и оценочного.

У прилагательного *характерный*, которое иногда встречается в дефинициях лексемы *свойственный*, порождая порочный круг в определениях, иной объем содержания. Оно употребляется в тех случаях, когда подчеркивается свойство, отличающее какой-либо предмет от ему подобных: *Из окна характерный вид петербургской окраины – крыши, пустыри, дворы, заводские трубы* (Короленко, История моего современника).

Таким образом, мы видим, что прилагательное *типичный*, употребляемое в экзистенциально-оценочном значении, может указывать как на сущностные, постоянные признаки, так и на признаки, отличающие предмет от ему подобных. Учитывая выделенные выше дополнительные семы (1) полноты, (2) яркой выраженности, (3) бóльшей представленности признаков типа, (4) способности единичного воплощать черты типа, присущие некоторому множеству, следует предположить совмещение данных первой и второй модели. Иными словами, полнота признаков типа может быть как постоянным, так и отличительным качеством какого-либо предмета и т. д. Полученные данные можно представить в виде схемы.

ТИПИЧНЫЙ	
СВОЙСТВЕННЫЙ – обладающий сущностными, постоянными признаками	ХАРАКТЕРНЫЙ – обладающий признаками, отличающими предмет оценки от ему подобных
▼	▼
(1) Обладающий полным набором признаков типа и потому называет явное, бесспорное свойство, качество, состояние чего-либо (*Типичный карьерист. Типичная простуда)*	
(2) Обладающий ярко выраженными признаками типа (*типичное верхоглядство*).	
(3) Наделенный в большей мере характерными признаками (*он был типичнее всех их*);	
(4) Обнаруживающий общее в частном, индивидуальном (*Успенский создавал типичное*).	

Указав, что прилагательные *характерный* и *свойственный* являются «семантическими соседями» первого ряда лексемы *типичный*, интересно отметить, что первое, согласно «системе лексических минимумов современного русского языка», относится к числу тысячи самых важных слов русского языка [7, с. 63]. Полагаем, что это обусловлено особенностями семантики прилагательного *характерный*, которая в речевом узусе реализует наиболее актуальные семы типичности. Анализ дефиниций толковых словарей позволяет уточнить семантику выделенных нами опорных слов.

«Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова сообщает, что прилагательное *свойственный* указывает на признаки, присущие кому- или чему-либо по природе, на свойства, которые составляют существо объекта оценки. Это подтверждается соответствующими примерами: *молодежи свойственна энергия; человеку свойственно ошибаться.* Неслучайно поэтому употребление в качестве ближайшего его синонима причастия ПРИСУЩИЙ в БАС, учитывая, что лексемы *присущий* и *сущность*, *существо* являются однокоренными образова-

Таким образом, мы получили модель, построенную на лексикографическом материале с использованием общенаучных методов исследования. Создание лингвистической модели опиралось на метод наблюдения и последующие абстрагирование и идеализацию. Этим мы исключили неоценочные значения, получив первую модель, которая представляет собой словарную статью. Вторая модель была получена путем построения лексикографической парадигмы и выявления часто встречаемых опорных слов в дефинициях. Уточнение семантики последних позволило уточнить семантическое наполнение прилагательного *типичный*. В итоге нами был осуществлен синтез двух моделей, который, в свою очередь, породил вероятностную модель поведения опорных слов *свойственный* и *характерный*.

То, каким образом каждый из двух компонентов значения прилагательного *типичный* сочетается с выделенными у последнего дополнительными оценочными семами, может показать только лингвистический эксперимент, который даст объективное знание о речевом употреблении исследуемого прилагательного.

Библиографический список

1. Комарова З.И. *Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2017.
2. Булыгина Т.В., Крылов С.А. Модель. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 304–305.
3. Пономарева А.И., Суворова А.В. *Моделирование как метод научного познания: содержание и типология.* Economy and Business. 2020; Выпуск 12-2 (70): 233–237.
4. Малевинский С.О., Ахмадзаи С.А. *Критериальная оценочность в русской речи.* Краснодар, 2016.
5. Караулов Ю.Н. *Общая и русская идеография.* Москва: Наука, 1976.
6. Шилова Е.В. *Аксиологическая парадигма СТРАННЫЙ в функционально-семантическом аспекте.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2000.
7. Богачева Г.Ф., Луцкая Н.М., Морковкин В.В., Попова З.П. *Система лексических минимумов современного русского языка.* Москва: Астрель, АСТ, 2003.
8. *Словарь русского языка.* Под ред. А.П. Евгеньевой. Москва, 1981–1984.
9. *Словарь современного русского литературного языка.* Москва, Ленинград, 1948–1965.
10. *Современный толковый словарь русского языка.* Под ред. С.А. Кузнецова. Москва: Ридерз Дайджест, 2004.
11. *Толковый словарь русского языка.* Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. Москва, 1935–1940.

References

1. Komarova Z.I. *Metodologiya, metod, metodika i tehnologiya nauchnyh issledovanij v lingvistike*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2017.
2. Bulygina T.V., Krylov S.A. Model'. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990: 304-305.
3. Ponomareva A.I., Suvorova A.V. *Modelirovanie kak metod nauchnogo poznaniya: soderzhanie i tipologiya*. Economy and Business. 2020; Vypusk 12-2 (70): 233-237.
4. Malevinskij S.O., Ahmadzai S.A. *Kriterial'naya ocenochnost' v russkoj rechi.* Krasnodar, 2016.
5. Karaulov Yu.N. *Obschaya i russkaya ideografiya*. Moskva: Nauka, 1976.
6. Shilova E.V. *Aksiologicheskaya paradigma STRANNYJ v funkcional'no-semanticheskom aspekte.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
7. Bogacheva G.F., Luckaya N.M., Morkovkin V.V., Popova Z.P. *Sistema leksicheskih minimumov sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva: Astrel', AST, 2003.

8. *Slovar' russkogo yazyka.* Pod red. A.P. Evgen'evoj. Moskva, 1981-1984.
9. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka.* Moskva, Leningrad, 1948-1965.
10. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Pod red. S.A. Kuznecova. Moskva: Riderz Dajdzhest, 2004.
11. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Pod red. prof. D.N. Ushakova. Moskva, 1935-1940.

Статья поступила в редакцию 19.03.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-527-529

Alibekova D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

ON THE QUESTION OF GERMAN AND RUSSIAN ADJECTIVAL COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS. The article provides a comparative analysis of adjectival comparative phraseological units in German and Russian. In Russian and German, there are various ways of formation of adjectival comparative phraseological units. Among them there are ACFE, where the second component is semantically antonymous to the first component. The systematic organization of adjectival comparative phraseological units by thematic and lexico-semantic groups is carried out on the basis of the thematic principle of classification. Thematic groups may include smaller, also conceptually related lexico-semantic groups. The comparative analysis of comparative phraseological units of German and Russian languages has established that these units have significant similarities. Most semantic groups of the Russian language have correspondences in the German language. In all semantic groups of both languages, components denoting vital concepts are marked. The most correspondences are noted among the first components- adjectives, especially among those that characterize the physical state of living beings, they are the most productive in both languages. Differences are observed in minor cases. In almost all groups, there is a slight numerical superiority of the first components in the German language. Among the adjectival components, where there is a similarity than among other groups, in Russian there is a group of adjectives that denote color.

Key words: **comparative analysis, German, Russian, comparative, phraseological units, structural core, component**

Д.М. Алибекова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

К ВОПРОСУ О НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ АДЪЕКТИВНЫХ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

В статье проводится сопоставительный анализ адъективных компаративных фразеологических единиц в немецком и русском языках. В русском и немецком языках наблюдаются различные формы образования адъективных компаративных фразеологических единиц. Среди них встречаются АКФЕ, где второй компонент в семантическом плане антонимичен первому компоненту. Системная организация адъективных компаративных фразеологических единиц по тематическим и лексико-семантическим группам проводится на основе тематического принципа классификации. В тематические группы могут входить более мелкие, также понятийно связанные между собой лексико-семантические группы. Проведенный сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц немецкого и русского языков установил, что данные единицы обладают значительным сходством. Большинство семантических групп русского языка имеют соответствия в немецком языке. Во всех семантических группах обоих языков отмечены компоненты, обозначающие жизненно важные понятия. Больше всего соответствий отмечено среди первых компонентов-прилагательных, в особенности среди тех, которые характеризуют физическое состояние живых существ, они наиболее продуктивны в обоих языках. Различия наблюдаются в незначительных случаях. Почти во всех группах отмечается небольшой численный перевес первых компонентов в немецком языке. Среди адъективных компонентов, где отмечается большее сходство, чем среди других групп, в русском языке выделяется группа прилагательных, которые обозначают цвет.

Ключевые слова: **сопоставительный анализ, немецкий язык, русский язык, компаративы, фразеологические единицы, структурный стержень, компонент**

Актуальность исследования объясняется, прежде всего, тем, что адъективные компаративные фразеологические единицы немецкого и русского языков мало исследованы. Фразеология как отдельная область лингвистики имеет свои формы системной организации. В русском и немецком языках наблюдаются различные формы образования компаративных фразеологических единиц, в том числе и адъективных, в дальнейшем АКФЕ. Ряд таких АКФЕ построен на несоответствии смыслов в самой семантической системе фразеологизмов различного характера [1–7].

Основная цель: провести сопоставительный анализ адъективных компаративных фразеологических единиц немецкого и русского языков.

В соответствии с заданной целью были поставлены следующие задачи:

– выявить и систематизировать адъективные компаративные фразеологические единицы в русском и немецком языках;

– провести параллели среди адъективных компаративных ФЕ обоих языков;

– описать сходства и различия адъективных КФЕ исследуемых языков.

Теоретическая значимость заключается в том, что материалы статьи вносят определенный научный вклад в исследование сопоставительной компаративной фразеологии русского и немецкого языков.

Практическая значимость: выводы и результаты данной работы применимы в теоретических курсах по сопоставительной грамматике русского и немецкого языков. Материал статьи можно также использовать при составлении словаря компаративных фразеологизмов.

Наряду с обычными компаративизмами, построенными на основе равенства или подобия конфронтирующих сегментов оборота, существуют и другие типы компаративизмов, среди них такие, которые формируются на иных семасиологических основах, а именно – на основах неравенства, несоответствия [1, с. 114].

Как следствие этого, в семантической структуре компаративных фразеологизмов создается модальность отрицания без каких-либо формальных средств. Л.И. Ройзензон выделяет в компаративизмах ряд типов выражения отрицания формально немаркированными средствами. Имплицитное выражение отрицательной модальности довольно широко представлено среди АКФЕ русского языка. Здесь встречаются АКФЕ, где второй компонент в семантическом плане антонимичен первому: быстрый как черепаха (иронично о чрезмерно медлительном человеке), прямой как кочерга (о человеке не имеющих ярких способностей), прямой как свинячий хвост (о людях изворотливых, лукавых); и такие адъективные компаративные фразеологические единицы, где противопоставление может иметь место и между лексическими элементами сравнительной части: похожий как сова на ястреба; и такие, где сравнительная часть АКФЕ, второй компонент в свободном употреблении не содержит отрицательной семантики, однако при взаимосвязи с основой сравнения возникает логическая несовместимость, а далее – отрицательная модальность всего выражения: веселый как щенок на привязи, хороша как свинья в болоте.

Соответственно, в немецком языке:

Klar wie kiobbruhe «чистый как бульон из кляра», klar wie dicke tinte «прозрачный как густые чернила», hart wie pudding «твердый как пудинг» и т. д.

Системная организация адъективных компаративных фразеологических единиц по тематическим и лексико-семантическим группам проводится на основе тематического принципа классификации. В тематические группы могут входить более мелкие, также понятийно связанные между собой лексико-семантические группы.

Лексико-семантическая группа представляет собой такое системное образование, семантическое поле, в котором может быть выделено центральное слово, также могут быть выделены синонимические и антонимические пары.

В лингвистике уделяется значительное внимание изучению явления антонимии среди имен прилагательных.

Мир прилагательных пронизан полярными рядами. Мы видим светлое и темное, чувствуем твердое и мягкое, теплое и холодное, слышим громкое и тихое, вкушаем сладкое и горькое. Устанавливая полярные связи, мы ориентируемся по ним в оценке явлений, узнаем об отношении к ним вещей, людей, процессов и устанавливаем мир качества, хорошее и плохое, красивое и уродливое. Здесь можно было бы уже и не говорить о том, что рядом с полярными связями существуют разные другие отношения, которые выражаются в разных взаимоотношениях между словами, что имеются также и переходные состояния. Однако не снимается тот факт, что полярность является системным принципом в мире прилагательных.

В группе прилагательных исследователи обнаружили полярные явления, причем эти явления частотные в общей лексико-семантической системе языка. На наш взгляд, полярность прилагательных необходимо рассматривать не изолированно от других семантических процессов, например, от синонимии. Синонимические и антонимические отношения – два важных вида семантических связей слов в рамках той или иной лексико-семантической группы [2, с. 131].

Анализ некоторых компонентов лексико-тематической группы «Характер и умственные способности человека» выявило тенденцию имен прилагательных к образованию синонимических и антонимических пар, в которых прослеживаются синонимические и антонимические и другие связи.

Семантический анализ прилагательных – первых компонентов дает возможность выяснить, какие семантические факторы влияют на образование синонимических, антонимических связей среди данных компаративных фразеологизмов, каково направление данного семантического явления, а также какую семантическую роль играет прилагательное – первый компонент АКФЕ в общей семантической структуре ФЕ.

Как уже отмечалось, первый компонент-прилагательное адъективных компаративных ФЕ является ее семантическим и структурным стержнем. Так, прилагательные-компоненты лексико-семантической группы должны являться основой образования данных ФЕ, а этим самым и базой для создания фразеологических семантических групп. Например, в немецком языке с прилагательными лексико-семантической группы klug – dumm «умный – глупый», klug – listig «умный – хитрый», falsch – schlau «неправильный – хитрый» образуются такие адъективные компаративные фразеологические единицы:

klug wie die schlangen «умный как змея»;
listing wie ein fuchs «хитрый как лиса»;
schlau wie ein Fuchs «хитрый как лиса»;
dumm wie ein ochse «тупой как бык»;
dumm wie ein gans «глуп как гусь»;
dumm wie Mist «тупой как дерьмо»;
dumm wie das vieh «тупой как скот».

В русском языке находят примерное соответствие выражения:

хитрый как лис;
лукавый как гадюка;
дурной как осел;
глупый как осел;
дурной как баран;
дурной как прибитый мешком;
тупой как сибирский валенок.

Во всей лексико-семантической группе «характер и умственные способности человека» выделяются еще несколько синонимичных и полярных лексико-семантических групп для обоих языков:

В нем.: kühn-fürchtsam «смелый, бесстрашный» – смелый как орел, бесстрашный как заяц.

В рус.: смелый как сокол – трусливый как заяц.

В немецком: frech, zornig, drausam – frech wie Oskar/ Wanze/ Laus «дерзкий, как Оскар/ клоп / вошь», zornig wie eine Spinne «злой как паук», drausam wie ein tiger «злой как тигр».

Аналогичное явление наблюдается и в русском языке: злой, лютый, сердитый, лихий. Но в русском языке к синонимичным прилагательным причисляется еще и полярное прилагательное «добрый»: доборый как монгол, добрый как собака, злой, вредный как собака/как волк; лютый как волк /как гадюка/ как зверь / как змея и т. д.

Можно выделить еще некоторые лексико-семантические группы, которые входят в состав лексико-тематических групп немецкого языка и отсутствуют в лексико-тематических группах русского языка:

В рус.: покорный как пес, простой как все великое.

В нем.: Unbeständig wie der wind «непостоянный как ветер», launisch wie der april «капризный как апрель».

Как в немецком, так и в русском языках остался целый ряд прилагательных-компонентов рассматриваемой лексико-тематической группы, которые не обнаружили признаков системной организации. Однако данный факт не говорит еще о несистемности этих прилагательных.

Внутри различных лексических групп могут быть различные по своему характеру системные связи [4, с. 144].

Семантическая особенность большинства АКФЕ сопоставляемых языков заключается в том, что их первый компонент – прилагательное – чаще всего сохраняет прямое значение, а второй может подвергаться частичному или полному переосмыслению. В таких компаративных фразеологизмах образные обороты вместе с первыми компонентами образуют языковые штампы широкого употребления. Кроме того, для понимания степени образности АКФЕ следует учитывать объект сравнения. Если этот объект сравнения, сочетаясь с компонентом-прилагательным, выражающим тот или иной признак, придает прилагательному переносное значение, тогда АКФЕ обладает более яркой образностью. И наоборот, если качество того, что сравнивается, близко или совпадает с качеством, на котором основывается сравнение, то образность компаративных фразеологизмов уменьшается.

В русском языке, в отличиие от немецкого, доминируют компаративные ФЕ, в которых преобладают прилагательные, обозначающие цвет: как красная тряпка для быка, зеленый как трава, как синий чулок, красный как помидор, красный как рак, черный как деготь, черный как сажа и т. д.

Значения АКФЕ, входящих в одну и ту же фразеолого-семантическую группу, могут быть мотивированными и немотивированными в зависимости от мотивированности или немотивированности компонентов, входящих в их состав. Так, например, компоненты АКФЕ klug wie die schlangen, listing wie ein fuchs, schlau wie ein Fuchs, dumm wie ein ochse, dumm wie ein gans, dumm wie Mist мотивированы, потому что семантика каждой отдельно взятой ФЕ прозрачна. Однако семантика некоторых компаративных выражений выступает не всегда четко.

Этимологический анализ компаративного фразеологизма falsch wie Galgenholz «неправильный как дерево виселицы» дает возможность выяснить истинное значение данного выражения и с полным основанием отнести его в выделенную фразеолого-семантическую группу, так как одно из значений «хитрость», «коварство» связывает системно фразеологизм с остальными членами группы.

В условиях употребления в таком микроконтексте, как АКФЕ, одно и то же прилагательное может обладать противоположными значениями, оно может превращаться в собственный антоним: сильный как лев – сильный как комар.

Значение прилагательного в АКФЕ нестабильно, зависит от второго компонента и определяется им: либо второй компонент интенсифицирует основное лексическое значение, либо он снимает полярность как системный принцип в мире прилагательных.

Прилагательное в этих случаях приобретает свойства полярной многозначности. Это возможно только в условиях фразеологической единицы, где создается фиксированное взаимодействие слов с различным значением. Полярно противоположные значения, возникающие в одном прилагательном, используются как выразительный стилистический прием. Наличие коннотации – необходимая составная часть значения любого языкового знака вторичного образования. Однако как способ образования, так и материальное воплощение коннотации в слове и фразеологизме неодинаковы [3, с. 136]. Отличительные особенности коннотативного характера ФЕ являются как раз одним из существенных релевантных признаков, определяющих фразеологию как систему, которая отличается от лексической системы.

Проведенный сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц немецкого и русского языков установил, что данные единицы обладают значительным сходством. Большинство семантических групп русского языка имеют соответствия в немецком языке. Во всех семантических группах обоих языков отмечены компоненты, обозначающие жизненно важные понятия. Больше всего соответствий отмечено среди первых компонентов-прилагательных, в особенности среди тех, которые характеризуют физическое состояние живых существ, они наиболее продуктивны в обоих языках. Различия наблюдаются в незначительных случаях. Почти во всех группах отмечается небольшой численный перевес первых компонентов в немецком языке. Среди адъективных компонентов, где отмечается сходство, в русском языке выделяется группа прилагательных, которые обозначают цвет. Во многих случаях немецкие существительные превосходят число компаративных фразеологизмов русского языка. Значительная часть существительных укладывается в обоих языках в одни и те же семантические группы. Во всех группах большая часть вторых компонентов совпадает. Сопоставление компаративных фразеологических единиц исследуемых языков выявило общность народных наблюдений, обозначающих понятия неживой природы. Также сопоставление показало в каждом языке наиболее продуктивные компоненты, их частотность и наиболее типичные случаи использования компаративных фразеологических единиц.

Библиографический список

1. Ройзензон С.И. Заметки по русской компаративной фразеологии. *Вопросы филологии*. Самарканд, 1971; № 4.
2. Филин Ф.П. *Очерки по теории языкознания*. Москва: Наука, 1982.
3. Чернышева И.И. *Фразеология современного немецкого языка*. Москва: Высшая школа, 1970.
4. Шмелев Д.Н. *Проблемы семантического анализа лексики*. Москва, 1973.
5. Биджиева С.Р. Метонимический перенос названий как способ образования переносных значений слов в карачаево-балкарском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 1 (62): 306–307.
6. Биджиева С.Р. Элементы лексического значения слова: на материале карачаево-балкарского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 464–465.
7. Гаджиева С.Г. *Структурно-семантические особенности компаративных фразеологичесних единиц лакского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1995.

References

1. Rojzenzon S.I. Zametki po russkoj komparativnoj frazeologii. *Voprosy filologii*. Samarkand, 1971; № 4.
2. Filin F.P. *Ocherki po teorii yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1982.
3. Chernysheva I.I. *Frazeologiya sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
4. Shmelev D.N. *Problemy semanticheskogo analiza leksiki*. Moskva, 1973.
5. Bidzhieva S.R. Metonimicheskij perenos nazvanij kak sposob obrazovaniya perenosnyh znachenij slov v karachaevo-balkarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 1 (62): 306-307.
6. Bidzhieva S.R. `Elementy leksicheskogo znacheniya slova: na materiale karachaevo-balkarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 464-465.
7. Gadzhieva S.G. *Strukturno-semanticheskie osobennosti komparativnyh frazeologichesnih edinic lakskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1995.

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-529-531

***Gadzhiakhmedova M.Kh**., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literatures of the Peoples of Dagestan, Dagestan State University; senior researcher, Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: margana68@mail.ru*
***Batalieva Z.A**., student, Department of Literatures of the Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabbatalieva22@gmail.com*

ON THE QUESTION OF GENESIS AND DYNAMICS MINIATURE GENRE IN RASUL GAMZATOV'S WORKS. The article deals with the genesis and formation of small poetic forms in the work of Rasul Gamzatov – quatrains and octets, which make up his significant layer. Rasul Gamzatov's miniatures are presented as a rather distinctive and original literary phenomenon, the study of which can explain patterns of development of the small genre in the literary process of Dagestan in the 20th century. A rich and complex path of evolution of the genre of octets in Dagestan poetry is traced, periods of rapid prosperity and relative decline in its development are noted. Revealing the connection of the ideological, thematic, philosophical content of the miniature genre with the historical and literary process, the authors of the article come to the conclusion that its heyday in Dagestan literature falls on periods characterized by the spiritual instability of society, the crisis of value orientations throughout the Russian space at the end of the 20th and the beginning of the 21st century. In the dynamics of small poetic forms in the works of R. Gamzatov, the authors trace a phenomenon called "stringing" miniatures, when large poetic works are created from quatrains.

Key words: **Rasul Gamzatov, miniatures, quatrains, octets, poetic traditions, innovation, "stringing" of miniatures**

***М.Х. Гаджиахмедова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», ст. науч. сотр. НИИ педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: margana68@mail.ru*
***З.А. Баталиева**, студентка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zainabbatalieva22@gmail.com*

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ И ДИНАМИКЕ ЖАНРА МИНИАТЮРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА

В статье рассматривается генезис и становление малых поэтических форм в творчестве Расула Гамзатова – четверостиший и восьмистиший, составляющих его значительный пласт. Миниатюры Расула Гамзатова представлены как достаточно самобытное и оригинальное литературное явление, изучение которого может разъяснить закономерности развития малого жанра в литературном процессе Дагестана XX века. Прослежен богатый и сложный путь эволюции жанра восьмистиший в дагестанской поэзии, отмечены периоды бурного расцвета и относительного спада в его развитии. Выявляя связь идейно-тематического, философского содержания жанра миниатюры с историко-литературным процессом, авторы статьи приходят к выводу, что его расцвет в дагестанской литературе приходится на периоды, характеризующиеся духовной нестабильностью общества, кризисом ценностных ориентации на всем российском пространстве в конце XX и начале XXI вв. В динамике малых поэтических форм в творчестве Р. Гамзатова авторы прослеживают явление, получившее название «нанизывания» миниатюр, когда из четверостиший создаются крупные поэтические произведения.

Ключевые слова: **Расул Гамзатов, миниатюры, четверостишия, восьмистишия, поэтические традиции, новаторство, «нанизывание» миниатюр**

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью жанрово-стилевых особенностей творчества Расула Гамзатова.

Цель исследования – проследить генезис и развитие жанра миниатюры в творчестве Расула Гамзатова в контексте дагестанской литературы XX в.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

1) изучить теоретические аспекты и выявить природу жанрового многообразия поэзии Расула Гамзатова;

2) выявить взаимосвязи и параллели творчества Р. Гамзатова с художественными традициями предшествующей и современной литературы;

3) осмыслить новаторство художника слова в области жанрового обогащения современной аварской поэзии;

4) охарактеризовать особенности использования поэтом малых поэтических жанров;

5) выявить индивидуальные особенности использования жанров-миниатюр в творчестве поэта.

Одной из специфических черт развития литературы народов Дагестана является многовековое ее формирование преимущественно в поэтических жанрах и видах. И это накладывало своеобразный отпечаток на ее движение. Поэтические традиции были сквозными и определяющими. Становление и развитие других родов, жанров, видов проходило в довольно ограниченное время и достаточно медленно. Поэзия не только совершенствовалась и обогащалась и художественно, и тематически, но и оказывала определенное влияние на другие виды литературного творчества. Эта особенность литературного процесса определила развитие поэтических традиций и в советское время: литература в основном представляла собой поэтические жанры и виды [1–5].

Необходимо отметить, что движение малых поэтических форм в определенной мере затормозилось, в поэзии 1920–1930-х годов оно представлено бедно, присущее только творчеству поэтов-лириков, художественная деятельность которых началась задолго до Октябрьской революции (Кура-Магомед из Тлоха, Курбан из Инхело, Гасан Гузунов, Щаза из Куркли). В творчестве же классиков дагестанской литературы, поэтов, творивших в первые десятилетия двадцатого века (Сулейман Стальский, Гамзат Цадаса, Заид Гаджиев, Рабадан Нуров, Абдула Магомедов, Багаутдин Астемиров, Казияв Али, Аткай Аджаматов, Тагир Хурюгский, Муэтдин Чаринов), малые поэтические формы не занимают сколько-нибудь значительного места, хотя в последующие периоды художники слова довольно часто обращались к миниатюре. На наш взгляд, вышеназванные поэты отличались широким эпическим размахом, потому привычными для них были большие повествовательные произведения с развернутым сюжетом.

Спад в развитии лирической миниатюры можно объяснить и особенностями эпохи, отраженными в литературе. Время коренной перестройки и обновления жизни на всех уровнях требовало от художника объяснения, раскрытия сути, содержания происходивших преобразований, а это возможно было сделать лишь в развернутом этическом повествовании. В динамике малых поэтических форм явно прослеживается явление, получившее название «нанизывания» миниатюр, когда из четверостиший создаются крупные поэтические произведения. Это споры, диалоги самого разнообразного содержания и формы, встречающиеся в устно-поэтической традиции и в профессиональной, индивидуальной поэзии дооктябрьского периода. Достаточно назвать «Уроки мудрости» Али-Гаджи из Инхо, «Наставления» Юсупа Муркелинского. Это процесс создания цепи миниатюр со сквозной логической связью характерен и для поэзии послеоктябрьского периода развития. В этом ряду можно назвать циклы «Из блокнота», «Уроки жизни» Гамзата Цадасы, «Строфы», «Думы о жизни» Абдул-Вагаба Сулеймановa. Капиевский тезис о том, что «записные книжки нужны для писателя, как выхлопная труба для автомобиля», раскрывает суть этого довольно популярного литературного явления: это возможность зафиксировать мгновенно пришедшие на ум мысли, всплеск чувств, впечатляющие картины жизни и бытия и сохранить их как самоценные вещи или как фрагменты и этюды для больших произведений. Эффенди Капиев обобщил и технологию этого вида творчества, подчеркивая, что в запис-

ные книжки нужно вносить мысли, а не факты и события, ибо мысли приходят и уходят, удержать их очень трудно, а факты и события можно воспроизвести, наконец, придумать их, если это нужно для воплощения художественного замысла. Эти эстетические задачи выполняют миниатюры, самостоятельные по своей завершенности и цельности, но связанные единой идейно-эстетической установкой.

Динамика развития поэтического искусства народов Дагестана послеоктябрьского периода свидетельствует, что с 1930-х до 1960-х годов намечается некоторый спад в развитии миниатюрных поэтических форм, ослабевает их накал, уменьшается доля в поэтическом потоке. В шестидесятые годы происходит возрождение миниатюрного творчества, оно предстает перед нами во всем своем блеске, многообразии, напоре. К нему обращаются поэты разных поколений, различных творческих манер и стилей. Причиной пробуждения такого внимания к афористике и миниатюре явилась книга Расула Гамзатова «Высокие звезды» (1961), в которой весьма ярко проявилась тенденция литературного процесса того времени, а именно – интерес, тяготение к небольшим по объему художественным формам, малообъемным, малоформатным. Это было выражением тенденции эпохи, велением времени – найти такие формы, которые наиболее полно выражают эстетическое мышление человека двадцатого века и отвечают духовным запросам людей динамичного времени. Его суть заключалась в тезисе, сформулированном известным критиком В. Кубилюсом: «Каждая эпоха вырабатывает ту жанровую форму, которая наиболее полно выражает ее суть» [4, с. 239].

Эпиграфом к сборнику «Высокие звезды» стало четверостишие, ставшее крылатым:

К дальним звездам, в небесную роздымь
Улетали ракеты не раз.
Люди, люди – высокие звезды,
Долететь бы мне только до вас [1, с. 10].

В этой миниатюре емко и образно выражена извечная эстетическая мечта художников многих поколений – найти дорогу к человеческим сердцам, быть близким и понятным людям.

Больше половины поэтической площади сборника занимают миниатюры: четверостишия, восьмистишия и надписи. Причем если в предыдущих сборниках поэта встречаются отдельные образцы миниатюр, и на них трудно было сосредоточить внимание читателя, то в «Высоких звездах» они представлены как система, что вызвало к ним особенный интерес. Читатели восприняли это как новацию поэта и оригинальное явление в художественном процессе.

С этих пор и другие поэты все шире и чаще стали обращаться к этим жанрам, пробовать свои силы. Интерес к поэтической миниатюре стал регулярным, закономерным, всенарастающим, она образовала значительный пласт советской поэзии. К миниатюре обратились и те поэты, в родных литературах которых традиция поэтической миниатюры была выражена слабо. Причину притягательности миниатюры для многих современных поэтов критик Л. Лавлинский видит в том, что «многие из поэтов развивают жанр лирической миниатюры, насыщая его серьезным социальным содержанием, придавая ему особую гражданскую заостренность. Миниатюра привлекает авторов как форма, требующая железного лаконизма и обнаженной остроты мысли» [5, с. 311]. Миниатюра стала неотъемлемой частью творческой практики Абдул-Вагаба Сулейманова, Аткая Аджаматова, Юсупа Хаппалаева, Рашида Рашидова, Бадави Рамазанова, Алирзы Саидова, Ибрагима Гусейнова, Байрама Салимова, Магомед-Загида Аминова, Магомеда Гамидова, Магомеда Атабаева, Абасил Магомеда, Амира Гази, Газим-Бега Багандова, Абдулы Даганова, Кадрии Темирбулатовой, Ахмеда Джачаева.

Миниатюра – очень живой, подвижный, емкий и лаконичный жанр, требующий большого напряжения мысли и незаурядного интеллекта. Поэтому он под силу художнику большой поэтической культуры. Иные же видят в жанре лирических миниатюр доступность и простоту формы. Удачно рифмованные четыре или восемь строк без особого блеска мысли выдаются за образцы жанра. Но крупные художники вкладывали в эти формы всю силу своего поэтического таланта.

Тематика поэтических миниатюр весьма обширна, она охватывает все явления жизни, все многообразие действительности, оттенки человеческих переживаний. В содержательном плане четверостишия и восьмистишия близки к философской, пейзажной, интимной лирике, они своими средствами и в своем ключе разрабатывают одинаковые с ними проблемы, в частности нравственные, морально-этические, стремятся найти и дать ответы на животрепещущие вопросы жизни. Многообразие жизни в ее конкретных проявлениях составляет тематическое богатство малых поэтических форм.

Основное предназначение миниатюры – это обобщающая поэтическая мысль. И поэтому закономерно, что в первую очередь в них разрабатываются проблемы непреходящего значения, общечеловеческого звучания, важные морально-этические и нравственные категории и правила: человек и эпоха, человек и природа, раздумья об окружающей действительности, о смысле жизни, о смерти и бессмертии, о порядочности, совестливости, человечности.

Миг и вечность, преходящее и бессмертное – эти глобальные философские вопросы раскрываются на конкретных образах, с помощью их сопоставления и противопоставления. В миниатюрах поэта много размышлений об эпохе, о прошлом и настоящем, о связи времен, о предназначении художника на земле:

Ты, время, вступаешь со мной в рукопашную,
Пытаешь прозреньем, караешь презреньем.
Сегодня клеймишь за ошибки вчерашние
И крепости рушишь – мои заблужденья.
Кто знал, что окажутся истины зыбкими?
Чего же смеешься ты, мстя и карая,
Ведь я ошибался твоими ошибками,
Восторженно слово твое повторяя [2, с. 26].

Миниатюра созвучна времени. В годы гласности стало очевидным, что истины, казавшиеся раньше бесспорными, вечными, несокрушимыми, стали зыбкими. Люди оказались тенью времени и эпохи, рабами сложившихся понятий, представлений и предрассудков. Поэт, которого во все времена величали пророком, оказался бессильным разобраться в сложном переплетении жизненных противоречий, найти истину, правду, утверждать их, раскрыть глаза людям на действительное положение дел, быть высшим судьей эпохи и делам людским. И потому в стихах поэта ощущается дискомфорт души, ее раздвоение, бесконечная тяжба со временем. Следующая миниатюра раскрывает суть этой неоднозначной эпохи:

Время мое не щадило героев,
Не разбирало, кто прав, кто неправ.
Время мое хоронило героев,
Воинских почестей им не воздав.
Время кружило, родство обнаружив,
С птицей, над полем вершащей полет,
С птицей, которая храбрых от трусов
Не отличает, глаза им клюет [2, с. 27].

Стихи эти написаны задолго до эпохи, на знамени которой начертаны слова «перестройка», «ускорение», «гласность», «демократия», когда мы узнали о судьбах тысяч героев, подлинных рыцарей революции, борцов за народное счастье и светлые идеалы Октября, пропавших без вести, расстрелянных и сгноенных в тюрьмах и лагерях. Заслуга Гамзатова в том, что он об этом сказал в те годы, когда такая гласность считалась чуть ли не преступлением перед государством и народом. Но во все времена: и в период культа личности, и в период застоя, были люди, преданные идее, высоким принципам гуманизма, демократии, прогресса, утверждавшие правду, справедливость, боровшиеся за это, невзирая на опасность для своей жизни, жизни родных, близких, друзей.

Ведя спор со временем, эпохой Р. Гамзатов сосредоточивает внимание именно на деяниях таких подлинных героев:

Ты перед нами, время, не гордись,
Считая всех людей своею тенью.
Немало средь людей таких, чья жизнь
Сама источник твоего свеченья.
Будь благодарно озарявшим нас
Мыслителям, героям и поэтам.
Светилось ты и светишься сейчас
Не собственным, а их великим светом [2, с. 145].

О природе и генезисе своих миниатюр Расул Гамзатов пишет: «Говорили о том, что я пришел к жанру «восьмистиший», следуя горской поэтической традиции. Мне трудно с этим согласиться. Я начал писать восьмистишия, потому что в них мне тогда удобно было высказаться. И «заготовки» на большие вещи нередко находили свое полное и законченное воплощение в этом коротком жанре».

Действительно, явление, о котором говорит поэт, имеет место в литературном процессе разных народов и разных поэтов. Свои циклы малых поэтических форм художники называли «крупинками» (Р. Тагор), «островками» (Б. Михайлов), «осколками» (И. Иоаннисиан), подчеркивая их миниатюрность, небольшой объем по сравнению с другими крупными стихотворными произведениями. Привычность и избирательность автора к определенным жанрам и формам еще не значит отсутствие связи их с предшествующими литературными традициями. Прослеживая путь развития миниатюр, мы заметили непрерывность их становления и движения. Естественно, даже без авторского желания и стремления к этому отголоски этого процесса можно выявить, они достаточно четко прослеживаются в творчестве современных поэтов, в том числе и Расула Гамзатова. Неслучайно поэт акцентирует внимание на национальном колорите своих миниатюр:

Восьмистишие – восемь строк,
Восемь речек родимых нагорий.
Путь к поэзии, к морю далек,
Я желаю вам выйти к морю.
Восьмистишие – восемь строк,
Восемь юношей горного края,
Исходите вы сто дорог,
Горских шапок своих не теряя [3, с. 99].

Когда исследователь С.М. Хайбулаев в своих литературоведческих работах подчеркивал факт, что возрождение малых поэтических форм, усиление интереса к ним, вхождение их в широкую творческую практику в определенной степени связано со сборником Расула Гамзатова «Высокие звезды» и с его постоянным интересом к миниатюре (их циклы широко представлены во всех последующих сборниках поэта), коллеги возражали, что многие поэты и до этого, и параллель-

но с ним творили в этих жанрах. По признанию исследователя, он перечитал почти все сборники дагестанских поэтов, изданных на русском языке, и оказалось, что миниатюры эпизодически встречаются почти у каждого поэта. Но регулярно, постоянно они стали к ней обращаться после зачина Расула Гамзатова. В шестидесятые и последующие годы миниатюра в дагестанской поэзии становится разветвленной системой, интерес к ней не ослабевает. Она становится регулярной и получает дальнейшее развитие в творчестве Магомеда Гамидова, Магомеда Атабаева, Ибрагима Гусейнова, Абасил Магомеда, Амира-Гази, Газим-Бега Багандова, Байрама Салимова, Жамидина, Бадрудина Магомедова, Ахмеда Джачаева.

Теоретическая и практическая значимость. Вопросы генезиса и динамики жанра миниатюры в творчестве Расула Гамзатова имеют теоретическое значение, которые позволят несколько расширить теоретическую область их изучения в дагестанской литературе.

Материалы статьи можно использовать в вузовском лекционном курсе, в спецкурсах по исследованию творчества Р. Гамзатова.

Таким образом, мы пришли к следующему выводу о том, что многие миниатюры поэта посвящены людям, чьи поступки и дела стали украшением эпохи. И потому так часто в четверостишиях звучат слова отвага, мужество, честь, достоинство, совесть, долг, как бы высекая их в сознании читателя. Эти моральные, этические категории и качества параллельно разрабатываются поэтом и в поэмах, и в крупных стихотворениях, и в миниатюрах, они утверждаются всеми доступными художественными средствами и жанрами, традиционными и вновь обретенными или возрожденными.

Библиографический список

1. Гамзатов Р. *Высокие звезды*. Перевод Я. Козловского. Москва: Советский писатель, 1963.
2. Гамзатов Р. *Письмена*. Перевод В. Гребнева. Москва: Молодая гвардия, 1963.
3. Гамзатов Р. Искусство неподдельно. *По-земному беспокоясь*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987.
4. Кубилюс В. Территория интенсивного размышления. *Дружба народов*. 1986; № 5.
5. Лавлинский Л. *Сердца взрывная сила*. Москва: Советский писатель, 1972.

References

1. Gamzatov R. *Vysokie zvezdy*. Perevod Ya. Kozlovskogo. Moskva: Sovetskij pisatel', 1963.
2. Gamzatov R. *Pis'mena*. Perevod V. Grebneva. Moskva: Molodaya gvardiya, 1963.
3. Gamzatov R. Iskusstvo nepoddel'no. *Po-zemnomu bespokoyas'*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1987.
4. Kubilyus V. Territoriya intensivnogo razmyshleniya. *Druzhba narodov*. 1986; № 5.
5. Lavlinskij L. *Serdca vzryvnaya sila*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1972.

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-531-533

***Evloeva A.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University; leading researcher, Department of Ingush Folklore and Literature, Ingush Scientific and Research Institute (Magas, Russia), E-mail: am-evloeva@mail.ru*

THE SPIRITUAL WORLD OF HEROES OF B. ZYAZIKOV'S STORY "THE STORY OF THE ELDER". The article explores themes and poetics of the work of the Ingush writer Bagaudin Zyazikov. A large layer of the works of this writer is devoted to military subjects. The work "The Story of the Elder" is analyzed, which has behind it real events that occurred in 1919 and the exact geography and true heroes, since the event described in the story, which can be defined as documentary-psychological, took place. Basically, the concept of "the spiritual world of heroes" is considered, where emphasis is placed on such human qualities as courage and heroism. The writer, using the example of the tragedy of one single Ingush family, brings down on the reader the naked truth about any war, which is always associated with bullying, violence, broken destinies, violated dignity. In this story, the finale is preceded by a narrative passage, the nature of which contributes to the creation of a certain intensity. Moreover, such an emotional coloring comes not only from the meaning of the words themselves, but also from a certain rhythmic pattern. The choice of the hero, and the artistic disclosure of his character, the relationship of the author Bagaudin Zyazikov with the reader are based on fundamentally different grounds rather than in "ordinary" epic works of small form. This little story deals with one separate phenomenon, but gives much more to understand what happened at the beginning of the last century than another novel.

Key words: **civil war, Bagaudin Zyazikov, story, genre, hero, Aminat, men, woman, child, episode, spiritual world, narrative**

***А.М. Евлоева,** канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», ведущ. науч. сотр. отдела ингушского фольклора и литературы ГБУ «ИнгНИИ», г. Магас, E-mail: am-evloeva@mail.ru*

ДУХОВНЫЙ МИР ГЕРОЕВ РАССКАЗА Б. ЗЯЗИКОВА «РАССКАЗ СТАРЦА»

В статье исследуется тематика и поэтика творчества ингушского писателя Багаудина Зязикова. Большой пласт работ данного писателя посвящен военной тематике. Анализу подвергается произведение «Рассказ старца», которое имеет под собой реальные события, произошедшие в 1919 году, точную географию и подлинных героев, поскольку описанное в рассказе событие, которому можно дать определение документально-психологического, имело место быть. В основном рассматривается понятие «духовный мир героев», где делается акцент на такие человеческие качества, как мужество и героизм. Автор в произведении «Рассказ старца» на примере трагедии одной отдельно взятой ингушской семьи обрушивает на читателя голую правду о любой войне, которая всегда ассоциируется с издевательствами, насилием, сломанными судьбами, поруганным достоинством. В этом рассказе финалу предшествует повествовательный отрывок, характер которого способствует созданию определенной накаленности. Причем такая эмоциональная окраска идет не только от смысла самих слов, но и от определенного ритмического рисунка. И выбор героя, и художественное раскрытие его характера, и особенности противостояния фабулы и сюжета, и отношения автора Багаудина Зязикова с читателем строятся на принципиально иных основаниях, нежели в «обычных» эпических произведениях малой формы. Этот маленький рассказ имеет дело с одним отдельным явлением, но даёт гораздо больше для понимания происшедшего в начале прошлого века, чем иной роман.

Ключевые слова: **гражданская война, Багаудин Зязиков, рассказ, жанр, герой, Аминат, мужчины, женщина, ребенок, эпизод, духовный мир, повествование**

Тема гражданской войны является одной из актуальных в ингушской литературе, в том числе и в творчестве Багаудина Зязикова. Она пропитана страданием людей, насилием и жестокостью. Проблемы духовного мира героев рассказа писателя «Рассказ старца» совершенно не исследованы в ингушской литературе, хотя и заслуживают самого детального изучения. В данной работе делается попытка раскрыть духовный мир героев данного произведения, а также взглянуть на события тех лет по-новому [1–6].

Основной целью статьи является исследование духовного мира героев произведения Багаудина Зязикова «Рассказ старца».

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– выявить причины, побудившие автора к написанию данного рассказа;
– определить основные мотивы произведения;
– провести анализ духовного мира героев данного рассказа.

Теме гражданской войны ингушский писатель Багаудин Зязиков посвятил много произведений, где талантливо отразил духовные переживания своих героев. Его «Рассказ старца», написанный в жанре рассказа, имеет предметную конкретность сугубо жизненного содержания. В основу произведения, которому можно дать определение документально-психологического, положены реальные события, произошедшие в 1919 году, точная география и судьбы подлинных героев. Б. Зязиков отражает, прежде всего, время, которое, уплотняясь, становится

художественно зримым, а пространство втягивается в движение времени, сюжета, истории.

«Историзм как важнейшая литературоведческая проблема дает возможность исследовать немало актуальных проблем, связанных не только с вопросами эволюции жанров в национальной литературе, формированием нового героя в определенный исторический период, но и с вопросами становления и развития творчества отдельного писателя, с художественным решением концепции «человек и история» в его произведениях. Особый интерес писателей к историческому прошлому своего народа, к историческим личностям способствовал появлению произведений на историческую тему во многих жанрах. В своих творческих исканиях представители молодых литератур ориентировались на опыт русских писателей и поэтов, произведения которых были направлены на изучение гармонической связи времен, на осмысление прошлого России и лучших ее представителей [6, с. 8].

Автор в произведении «Рассказ старца» на примере трагедии одной отдельно взятой ингушской семьи рассказывает читателю голую правду о любой войне, которая всегда ассоциируется с издевательствами, насилием, сломанными судьбами, поруганным достоинством.

«Лето 1919 года в Назрани было знойным. Жара стояла с самого утра. В назрановских селах, в их домах, дорогах, на лицах стариков и женщин – отовсюду смотрела боль. Боль от потери родных и близких, которые погибли от рук врага в борьбе за свободу и счастье своего народа. Еще долго в сердцах людей незаживающими ранами будет оставаться память о них – о героях, восставших против произвола и жестокости сильных мира сего – богачей» [5, с. 8].

Глубокие старцы, жители села Сурхахи, поведали историю о деникинцах: «Враги изощрялись, как могли, – говорил Сайт, утирая краем черкески глаза. – Но победить, сломить в наших людях честь, отвагу и мужество им не удалось» [5, с. 8].

Мужчины работали на полях с «винтовками за спиной и опоясанных патронами», смельчаки – такие, как Мандре из Сурхахов. Они рассказывали, как мужественно противостояли врагу – деникинской армии, но конец рассказа настолько пронзительный, что невозможно удержаться от слез. Сердце читателя сжимается не только от событий, описываемых в рассказе, но и от осознания того, сколько страданий выпало на долю народов Кавказа. Здесь «усиливается анализ внутреннего мира героя, раскрываются нравственные основы личности современника…» [2, с. 21].

Так, в этом рассказе финалу предшествует повествовательный отрывок, характер которого способствует созданию определенной накаленности. Причем такая эмоциональная окраска идет не только от смысла самих слов, но и от определенного ритмического рисунка.

Драматическая судьба народа замыкается на трагедии женщины: «Аминат – женщина с младенцем, муж которой храбро сражался с врагом и погиб несколько дней назад».

Человеческий образ схвачен на лету, и это определяет возможности «Рассказа старца» как жанра, являющегося наиболее элементарным по структуре, и обычно такой «рассказ строится на основе одного эпизода или совокупности нескольких эпизодов…» [9, с. 3–4]. В данном случае эпизод жизни Аминат. «Ребенок по-прежнему лежал и лепетал на своем детском языке. Затаив дыхание, дрожа всем телом, стояла за дверью его мать. Оглядевшись вокруг, бандиты не нашли ничего, что можно было бы унести. Хозяйки не было видно. Указав пальцем на лежащего на циновке ребенка, старший подал знак. Через мгновение солдатский штык лишил младенца жизни. Увидев эту страшную картину, жутко закричала Аминат, спрятавшаяся за дверью. Только тогда заметили враги женщину» [5, с. 9].

Страшный водоворот событий проносится перед глазами читателя. У молодой женщины погибает муж, затем на ее глазах белогвардейцы штыком закололи ее малолетнего ребенка – единственную оставшуюся отраду в жизни, но и этого этим подонкам в обличие людей оказалось мало, они надругались над женщиной. Придя в себя, она приходит в ужас от всего, что с ней произошло, не видит смысла дальше жить и принимает решение расстаться с жизнью.

Повествование резко обрывается описанием сцены ее самоубийства. Краткость этого рассказа, которой в свое время придерживался А.П. Чехов, здесь особенно оправдана, поскольку сочетает небольшой объем текста с глубиной мысли и реальной историей. «Аминат вдруг остановилась, увидев по дороге, ведущей к Сурхахи, небольшую мельницу над рекой Кен. Она поняла, что вода там должна быть глубже» [5, с. 10]. «По воде пошли круги…. Чистая вода мирно приняла ее обесчещенное врагами тело и сердце, которое в расцвете лет так несправедливо покинули вера, надежда и любовь…» [5, с. 10].

В таком коротком рассказе автор выразил огромную боль всего ингушского народа. Аминат – личность и ее социальная база – в неодолимости существующего зла. Ее литературная формула – жертва, что Багаудин Зязиков психологически тонко показал, используя многозначные детали: «мельница», «круги», «чистая вода», как бы контрастирующие с трагедией, ощущение вечности мира и скоротечности человеческой жизни.

Определенную трансформацию под влиянием словесного окружения претерпевают отдельные фразы, которые вырастают до обозначения определенного психологического состояния, до передачи какого-то философского содержания, главной авторской мысли.

Проходя через весь рассказ, своеобразный поединок между жизнью и смертью завершается закономерным по логике финалом реалистичной страшной трагедии.

Автор намеренно именно так завершил рассказ, финал которого звучит как пронзительный крик. Картины, им нарисованные, «навсегда врезавшиеся в память, встают пред глазами читателей» [1, с. 109], как будто все это произошло вчера.

Произведение «Рассказ старца» демонстрирует умение писателя выражать обнаженную правду о целом поколении людей, как в романе, на нескольких страницах маленького рассказа, так как жанр рассказа, являясь самым старым литературным жанром, не что иное, как «романы, спрессованные» силой искусства. Именно этим отличались рассказы от романов.

Повествование последовательно отражает события, происходившие летом 1919 г в Назрани и близлежащих селах, а кульминация рассказа сконцентрирована на гибели женщины. Автору данного рассказа «удалось показать мужество и героизм ингушей, воплотить ценностные качества и национальный характер народа» [4, с. 98]. Содержание рассказа позволяет сказать «о богатстве культурного наследия ингушского народа, как и других народов Северного Кавказа, и что традиции национальной культуры ингушей имеют глубокие корни» [7, с. 146].

Художественная целостность рассказа, реализуясь в последовательно выраженной центростремительной сюжетно-композиционной организации, подчинила началу составные части, в том числе и речевой стиль как один из элементов сюжетно-композиционного единства, а «в жанре рассказа это единство реализуется в строгой одноплановости повествовательной речи» [8, с. 57], что и помогает понять, как рассказчик определяет свое отношение к произошедшему.

Багаудин Зязиков относится к тем писателям, которые в своей литературной практике не просто использовали наследие таких мастеров малого жанра, как А. Чехов, М. Горький, А. Толстой, М. Шолохов, К. Федин, К. Паустовский, М. Пришвин, Л. Платонов, Б. Лавренев, М. Зощенко, В. Шукшин, Ч. Айтматов, С. Данилов, М. Карим, К. Кулиев, Ф. Искандер, Н. Думбадзе, Ю. Рытхэу, Э. Капиев, В. Шукшин, Вс. Иванов, А. Абу-Бакар, но и достигли в малой жанровой форме необыкновенной глубины в изображении эпохи. Также все его творчество насыщено «интересными сведениями этнографического характера» [6, с. 304]. И оно, «получив признание своего народа…, было тепло и восторженно принято и всесоюзным читателем» [3, с. 7].

Теоретическая значимость работы состоит в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в работе, имеют большое значение в изучении ингушской и северокавказской литературы.

Практическая ценность заключается в том, что материалы исследования могут быть использовании при составлении, учебных пособий по ингушской литературе, спецкурсов по ингушской прозе, а также в изучении творчества Багаудина Зязикова.

Таким образом, исследуя духовный мир героев произведения Багаудина Зязикова «Рассказ старца», мы пришли к следующим выводам:

1. Выбор героя, художественное раскрытие его характера, особенности противостояния фабулы и сюжета и отношения автора Багаудина Зязикова с читателем строятся на принципиально иных основаниях, нежели в «обычных» эпических произведениях малой формы.
2. Этот маленький рассказ имеет дело с одним отдельным явлением, но даёт гораздо больше для понимания происшедшего в начале прошлого века, чем иной роман.
3. Талантливый рассказ – это новость художественная, выхваченная из жизни и представленная в форме краткого повествования, исчерпывающего существо предмета.
4. Ингушский рассказ отличается особой чуткостью к жизни, не повторяя старые формы, выработанные Востоком и Западом, нашел собственный путь, обусловленный «историческими особенностями национального развития».
5. Данное произведение наиболее ярко высвечивает проблемы периода гражданской войны в Ингушетии, а также демонстрирует мастерство автора в выражении истины о целом поколении людей. На нескольких страницах маленького рассказа разворачиваются действия, которые обычно охватывает романное пространство.

Библиографический список

1. Албакова М.М. Навечно в памяти народной. *65 лет депортации ингушского народа (сборник статей)*. Назрань, 2009: 109–116.
2. Горчханова Т.Х. *Жанр рассказа в ингушской литературе. Истоки. Становление*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2016.
3. Дахкильгов И.А. *Человек чести и долга*. *Избранное*. Магас, 2013: 3–7.
4. Евлоева А.М., Бекова М.Р. Отображение героизма народа в рассказе «Рассказ старца» Багаудина Зязикова. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч. Э. Ахриева*. 2021; № 1: 97–99.
5. Зязиков Б.Х. *Избранное*. Магас, 2013.

6. Мартазанова Х.М. Художественная концепция человека и истории в прозе Идриса Базоркина. Магас, 2015.
7. Матиев М.А., Евлоева Д.Д. Фольклор и этнография в повести Багаудина Зязикова «Девять дней из жизни героя». *30 лет Республике Ингушетия: исторические вехи и перспективы развития*: материалы Международной научно-практической конференции к 30-летию образования Республики Ингушетия. Магас, 2022: 304–306.
8. Сагов Р.З. Ингушское шуточное сватовство как элемент культуры общения. *Просветительство в этнокультурных реалиях Кавказа*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 170-летию ингушского ученого и просветителя Ч.Э. Ахриева. Назрань, 2021: 138–147.
9. Скобелев В.П. *Поэтика рассказа*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1982.
10. Чичерин А. *Возникновение романа-эпопеи*. Москва, 1958.

References

1. Albakova M.M. Navechno v pamyati narodnoj. *65 let deportacii ingushskogo naroda (sbornik statej)*. Nazran', 2009: 109-116.
2. Gorchhanova T.H. *Zhanr rasskaza v ingushskoj literature. Istoki. Stanovlenie*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
3. Dahkil'gov I.A. *Chelovek chesti i dolga*. *Izbrannoe*. Magas, 2013: 3-7.
4. Evloeva A.M., Bekova M.R. Otobrazhenie geroizma naroda v rasskaze «Rasskaz starca» Bagaudina Zyazikova. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch. `E. Ahrieva*. 2021; № 1: 97-99.
5. Zyazikov B.H. I*zbrannoe*. Magas, 2013.
6. Martazanova H.M. *Hudozhestvennaya koncepciya cheloveka i istorii v proze Idrisa Bazorkina*. Magas, 2015.
7. Matiev M.A., Evloeva D.D. Fol'klor i `etnografiya v povesti Bagaudina Zyazikova «Devyat' dnej iz zhizni geroya». *30 let Respublike Ingushetiya: istoricheskie vehi i perspektivy razvitiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii k 30-letiyu obrazovaniya Respubliki Ingushetiya. Magas, 2022: 304-306.
8. Sagov R.Z. Ingushskoe shutochnoe svatovstvo kak `element kul'tury obscheniya. *Prosvetitel'stvo v `etnokul'turnyh realiyah Kavkaza*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 170-letiyu ingushskogo uchenogo i prosvetitelya Ch.`E. Ahrieva. Nazran', 2021: 138-147.
9. Skobelev V.P. *Po`etika rasskaza*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1982.
10. Chicherin A. *Vozniknovenie romana-`epopei*. Moskva, 1958.

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-533-535

***Zalevskaya T.E.**, senior teacher, Department of Foreign Languages, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*
***Zekieva P.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sekieva@mail.ru*

LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF WORDS THAT CHARACTERIZE A PERSON IN RUSSIAN AND IN ENGLISH. The article provides a comparative analysis of lexical and semantic groups of words that characterize a person in Russian and English. It is noted that a comparative study of such a layer of these languages, which includes vocabulary characterizing the character of a person, helps to identify common and individual characteristics, describe the national image, mentality, ethical and moral norms in the culture of the Russian and English peoples. These groups of words that characterize a person by a variety of characteristics make up a fairly large volume in the studied languages. They are a set of a number of semantic associations that are grouped according to the similarity of certain semantic features. They break up into smaller groups and subgroups according to the components of semantic features within themselves. Each of these subgroups can be considered as a member of another, larger group. Lexico-semantic groups of words that define various properties, signs, character traits, appearance, as well as moral and ethical qualities of a person are widely represented in the languages studied. The listed lexico-semantic groups and subgroups turned out to be closely interrelated and interdependent with each other.

Key words: **lexical and semantic groups, words characterizing a person, Russian, English, comparative analysis, semantic associations, semantic associations**

***Т.Е. Залевская**, ст. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*
***П.М. Зекиева**, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: sekieva@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ СЛОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ лексико-семантических групп слов, характеризующих человека в русском и английском языках. Отмечается, что сопоставительное исследование такого пласта данных языков, куда входит и лексика, характеризующая характер человека, способствует выявлению общих и индивидуальных особенностей, описанию национального облика, менталитета, этических и нравственных норм в культуре русского и английского народов. Данные группы слов, характеризующие человека по самым различным признакам, составляют в исследуемых языках довольно большой объем и представляют собой совокупность целого ряда семантических объединений, которые группируются по сходству тех или других смысловых признаков. Они распадаются на более мелкие группы и подгруппы по компонентам смысловых признаков внутри себя. Каждая из таких подгрупп может рассматриваться как член другой, более крупной группы. Лексико-семантические группы слов, определяющие различные свойства, признаки, черты характера, внешность, а также морально-этические качества человека, в исследуемых языках представлены достаточно широко. Перечисленные лексико-семантические группы и подгруппы оказались тесно взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Ключевые слова: **лексико-семантические группы, слова характеризующие человека, русский язык, английский язык, сопоставительный анализ, семантические объединения, смысловые объединения**

Лексико-семантические группы слов, характеризующие человека в русском и английском языках, являются малоисследованными. Типологическое исследование такого пласта данных языков, куда входит и лексика, характеризующая характер человека, способствует выявлению общих и индивидуальных особенностей, описанию национального облика, менталитета, этических и нравственных норм в культуре русского и английского народов. Такого рода исследование показывает значимость учета факта категориальной принадлежности слов в лексико-семантической системе любого языка. Сопоставительный анализ выявляет различия в семантической структуре данных единиц, определяет их место и особенности функционирования в лексико-семантической системе двух языков. Исследование подтверждает принадлежность указанных слов, характеризующих психофизическое состояние человека, в одну лексико-семантическую группу [1–4].

Целью исследования является типологический анализ лексико-семантических групп, которые дают характеристику человека в в русском и английском языках.

Задачи статьи:

– выявить и описать лексико-семантические группы, характеризующие характер и внешность человека в обоих языках;

– определить их роль и функционирование в этих языках;

– провести лексико-семантический анализ всех групп и подгрупп, описывающих характер человека в указанных языках;

– установить взаимопроницаемость и взаимообусловленность этих групп.

Теоретическая ценность заключается в том, что впервые в синхронном плане проводится описание лексико-семантических групп слов, характеризующих человека в русском и английском языках. Детально проведен типологический анализ указанных слов, отобранных из различных словарей, материал распределен по группам и подгруппам.

Результаты, полученные в ходе анализа лексико-семантических групп в исследуемых языках, можно применить при составлении курсов по сравнительной типологии этих языков, в преподавании в вузах и в колледжах английского

и русского языков, при проведении исследований типологического характера, составлении учебных и учебно-методических пособий по данным дисциплинам.

Лексико-семантические группы слов, характеризующие человека по самым различным признакам, составляют в исследуемых языках довольно большой объем.

Лексико-семантические группы слов, характеризующих человека, представлены достаточно широко во всех языках и используются в разных формах реализации общенародного языка [1, с. 4].

Данные группы слов представляют собой совокупность целого ряда семантических объединений, которые группируются по сходству тех или других смысловых признаков.

Анализируемые лексико-семантические группы, характеризующие человека, распадаются на более мелкие группы и подгруппы по компонентам смысловых признаков внутри себя. Каждая из таких подгрупп может рассматриваться как член другой, более крупной группы.

Все слова, которые подчеркивают характер человека, мы разделили сначала на две большие группы:

I. Лексико-семантические группы, которые определяют характер человека.

II. Лексико-семантические группы, которые определяют внешность человека.

В свою очередь, лексико-семантические группы, которые определяют характер человека, мы распределили по еще более мелким лексико-семантическим группам и подгруппам:

А. Слова, подчеркивающие те или иные свойства, черты характера человека в связи с его отношением к окружающей реальности:

1) свойства человека, которые определяют его отношение к кому или чему-либо:

рус.: отзывчивый, гостеприимный, добрый, любящий, любезный, скупой, щедрый;

англ.: responsive «отзывчивый», hospitable «гостеприимный», kind «добрый», loving «любящий», stingy «скупой», generous «щедрый», gentle «нежный».

Помимо этого, данные слова способствуют выделению человека среди других в позитивном или негативном ключе, дают общее описание характера человека;

2) свойства человека, которые характеризуют его отношение к трудовой деятельности, общественным делам:

рус.: работяга, трудолюбивый, ленивый, обязательный, аккуратный, дисциплинированный, ответственный, медлительный, неторопливый, вялый, апатичный [3];

англ.: hard worker «работяга», hardworking «трудолюбивый», lazy «ленивый», mandatory «обязательный», neat «аккуратный», disciplined «дисцилинированный», responsible «ответственный», slow «медлительный», unhurried «неторопливый», sluggish «вялый», apathetic «апатичный»;

3) свойства, характеризующие отношение человека к окружающей природе, животным, вещам:

рус.: заботливый, корыстный, землевладелец, меркантильный, алчный, собственнический;

англ.: caring «заботливый», selfish «корыстный», землевладелец landowner, mercantile «меркантильный», greedy «алчный», собственнический «possessive»;

4) свойства, отражающие отношение человека к самому себе:

рус.: высокомерный, самонадеянный, горделивый, хвастливый, эгоистический, кичливый [3];

англ.: arrogant «высокомерный, самонадеянный», selfish «эгоистичный», proud «гордый», boastful «хвастливый», arrogant «кичливый».

Б. Слова, характеризующие интеллектуальные свойства и состояние личности:

1) интеллектуальные свойства:

рус.: умный, разумный, знающий, компетентный, бездумный, неспособный;

англ.: smart «умный», intelligent «разумный», knowledgeable «знающий», competent «компетентный», thoughtless «бездумный», incapable «неспособный».

Данные слова отражают ментальные способности человека, умение развиваться и иметь прогрессивные взгляды на жизнь;

2) слова, отражающие мировосприятие человека:

рус.: просветитель, религиозный, суеверный, прогрессивный;

англ.: educator «просветитель», religious «религиозный», superstitious «суеверный», progressive «прогрессивный».

В. Слова, характеризующие врожденные способности и различные наклонности:

1) наличие / отсутствие какого-либо интереса, или стремление к чему-либо:

рус.: умелый, неловкий, ревнивый, доверчивый, пунктуальный, плаксивый, слезливый [3];

англ.: skillful «умелый», awkward «неловкий», jealous «ревнивый», trusting «доверчивый», punctual «пунктуальный», whiny «плаксивый», tearful «слезливый» [2].

Такие слова отражают внутреннее состояние человека, его отношение к другим и его способности;

2) обладание / отсутствие таланта, дара:

рус.: одаренный, талантливый, бездарный, гениальный, великий;

англ.: gifted «одаренный», talented «талантливый», talentless «бездарный», brilliant «гениальный», great «великий».

Г. Слова, которые характеризуют человека по его языку или речи:

рус.: красноречивый, разговорчивый, болтливый;

англ.: eloquent «красноречивый», talkative «разговорчивый, болтливый» [2].

Д. Слова, характеризующие человека по моральным и этическим качествам:

рус.: пьяница, мошенник, кляузник, дурак, пропойца, неблагодарный;

англ.: drunkard «пьяница», swindler «мошенник», slanderer «кляузник /клеветник», fool «дурак», drunkard «пропойца», ungrateful «неблагодарный».

Лексико-семантические группы, которые определяют внешность человека в русском и английском языках, также распределяются по группам и подгруппам:

А. Слова, указывающие на такие черты лица, как цвет, особенности кожи, красота:

рус.: пышный, цветущий, смуглый, бледный, рябой, рыжий, шершавый, красивый, стройный, некрасивый, безобразный, миловидный, привлекательный, симпатичный, суровый;

англ.: lush «пышный, полный», blooming «цветущий», swarthy «смуглый» pale «бледный», swarthy «рябой», pockmarked «рябой», red-haired «рыжий», rough «шершавый», beautiful «красивый», slender «стройный», ugly «некрасивый, безобразный», pretty «миловидный», attractive «привлекательный», cute «симпатичный», severe «суровый».

Б. Слова, подчеркивающие особенности телосложения человека:

1) рост человека:

рус.: высокий, длинный, долговязый, коренастый, невысокий, маленький, низкий;

англ.: tall / high «высокий», long «длинный», lanky «коренастый», stocky «невысокий», short «маленький», small «маленький», short «короткий»;

2) особенности фигуры:

русс. жирный, тучный, полный, толстый, крупный, худой, худощавый, статный, тонкий, худосочный;

англ.: fat «жирный», obese «тучный, полный, толстый», large «крупный», thin «худой», skinny «худощавый», statuesque «статный», thin «тонкий», skinny «худосочный»;

3) особенности частей тела:

рус.: широкогрудый, мускулистый, сильный, мощный, плечистый, кряжистый;

англ.: broad-chested «широкогрудый», muscular «мускулистый», strong «сильный», powerful «мощный», broad-shouldered «плечистый», stocky «кряжистый/коренастый» [2];

4) физические недостатки:

рус. глухонемой, гнусавый, глухой, слепой, косоглазый, безбородый, заика, хромой, горбатый, косолапый;

англ.: deaf-mute «глухонемой», nasal «гнусавый», deaf «глухой», blind «слепой», cross-eyed «косоглазый», beardless «безбородый», stuttering «заика», lame «хромой», hunchbacked «горбатый», club-footed «косолапый».

В. Слова, которые описывают возраст человека:

рус. ребенок, дитя, молодой, подросток, младенец, маленький, юный, половозрелый, совершеннолетний, зрелый, мудрый, опытный, престарелый, пожилой, старый;

англ.: child «ребенок, дитя», young «молодой, юный», teenager «подросток», infant «младенец», small «маленький», mature «половозрелый, зрелый», adult «взрослый, совершеннолетний», wise «мудрый», experienced «опытный», elderly «престарелый, пожилой», old «старый» [2].

Проанализированные лексико-семантические группы слов, определяющие различные свойства, признаки, черты характера, внешность, а также морально-этические качества человека, в исследуемых языках представлены достаточно широко. Перечисленные лексико-семантические группы и подгруппы оказались тесно взаимосвязанными и взаимообусловленными. Отдельные подгруппы взаимопроницаемы. Кроме того, наши наблюдения за данными словами показали, что довольно часто те или иные внутренние качества человека передаются через его внешность и наоборот. Здесь мы можем наблюдать глубинные связи между данными словами [4, с. 11].

Главными единицами описания человека в обоих языках являются прилагательные и адъективированные существительные, выражающие значение внешности человека. Наибольшее распространение имеют качественные прилагательные: полный, худой, худощавый, истощенный, толстый, полный, высокий, короткий, опытный, мудрый и т.д.

Все эти слова, характеризующие человека, объединяются в русском языке в объемные группы с широкой семантикой по конкретным сочетаемостным группам:

А. Слова со значением «толстый»: полный, пышный, тучный, пухлый, жирный, мясистый, дородный, упитанный.

Б. Слова со значением «худой»: тощий, худосочный, жилистый, худощавый, сухой, тонкий.

В. Слова со значением «большой»: крупный, гигантский, огромный, объемный.

Г. Слова со значением «красивый»: красивый, симпатичный, приятный, стройный, привлекательный;

Д. Слова со значением «некрасивый»: некрасивый, уродливый, неприятный, коротышка;

Д. Слова со значением «возраст»: старый, молодой, пожилой, престарелый, юный, маленький, младший, старший [3].

Данные группы слов, характеризующих человека, можно продолжить до бесконечности.

Как показал проведенный анализ, наполненность всех исследованных групп и подгрупп слов, которые дают характеристику человека в русском и английском языках, оказалась примерно одинаковой. А анализ наполненности подгрупп в обоих языках выявил, что наиболее широко распространены слова, характеризующие внешние особенности человека.

Таким образом, проведенное исследование привело к таким выводам.

Лексико-семантические группы слов, характеризующих человека по самым различным признакам, составляют в обоих исследуемых языках довольно большой объем. Представляют собой совокупность целого ряда семантических объединений, которые группируются по сходству тех или других смысловых признаков. Распадаются на более мелкие группы и подгруппы по компонентам смысловых признаков внутри себя. Каждая из таких подгрупп может рассматриваться как член другой, более крупной группы. Исследованные группы слов, определяющие различные свойства, признаки, черты характера, внешность, а также морально-этические качества человека, в исследуемых языках представлены достаточно широко. Проведенный анализ показал наличие в этих языках универсалий. Они способствуют расширению лексикографической базы данных языков и в перспективе могут служить инструментом при исследовании вопросов лексической семантики.

Библиографический список

1. Лаврова Л.В. *Лексико-семантические группы слов, характеризующих человека*. Автореферат диссертации … ученой степени кандидата филологических наук. Москва, 1984.
2. Мюллер В.К. *Русско-английский словарь*. Москва, 2019.
3. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: 100 000 слов, терминов и выражений*. Москва: Мир и образование, 2015.
4. Хутова Е.Р. *Сравнительно-сопоставительное исследование прилагательных моральной оценки человека в разносистемных языках: на материале русского, английского и кабардино-черкесского языков*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нальчик, 2006.

References

1. Lavrova L.V. *Leksiko-semanticheskie gruppy slov, harakterizuyuschih cheloveka*. Avtoreferat dissertacii … uchenoj stepeni kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1984.
2. Myuller V.K. *Russko-anglijskij slovar'*. Moskva, 2019.
3. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 100 000 slov, terminov i vyrazhenij*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2015.
4. Hutova E.R. *Sravnitel'no-sopostavitel'noe issledovanie prilagatel'nyh moral'noj ocenki cheloveka v raznosistemnyh yazykah: na materiale russkogo, anglijskogo i kabardino-cherkesskogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-535-537

Mutaeva S.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

Zekieva P.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sekieva@mail.ru*

THE CONCEPT AND CLASSIFICATION OF STABLE UNITS IN ENGLISH. The article describes the place and classification of stable units of the English language. It is noted that the most important of them is the systematization of the stable units themselves, their semantic system. A number of researchers consider the main reason for the transition of a syntactic group into a complex word to be the isolation of meaning and the formal isolation of parts. They do not distinguish between a complex word and a stable phrase, do not reveal the semantic reasons for isolation. The reason for the indecomposability of phrases is not in the presence of a single content underlying it, but in the nature of the relationships that make up its elements, in the analysis of the dominant and dependent members of the phrase. The analysis of the review of linguistic literature on the definition of the place and classification of stable units of the English language has shown that a single point of view has not yet been reached in the understanding of certain types of stable phrases. Sometimes different types of stable phrases are sorted out without taking into account their diversity. The issues of the distribution of phraseological units are best solved in the classification of V.V. Vinogradov, in which he distributes phraseological units into three types. They are characteristic of the general language system and control the mechanism of phraseological formation in the language: phraseological merges; phraseological unities; phraseological combinations.

Key words: **stable units, English language, classification, phraseological merges, phraseological combinations, phraseological units, word combination, compound word**

С.И. Мутаева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E- mail: suzon09@list.ru*

П.М. Зекиева*, канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: sekieva@mail.ru*

ПОНЯТИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье дается характеристика места и классификация устойчивых единиц английского языка. Отмечается, что важнейшей из них является систематизация самих устойчивых единиц, их семантическая система. Ряд исследователей считают главной причиной перехода синтаксической группы в сложное слово изоляцию значения и формальную изоляцию частей. Они не делают различий между сложным словом и устойчивым словосочетанием, не раскрывают семантических причин изоляции. Основание неразложимости словосочетаний заключается не в наличии единого содержания, лежащего в его основе, а в характере отношений, входящих в его состав элементов, в анализе господствующих и зависимых членов словосочетания. Анализ обзора лингвистической литературы по определению места и классификации устойчивых единиц английского языка показал, что в понимании отдельных видов устойчивых словосочетаний до сих пор не достигнута единая точка зрения. Иногда различные виды устойчивых словосочетаний разбираются без учета их разнообразия. Вопросы классификации фразеологизмов наилучшим образом решены в исследованиях В.В. Виноградова, в которых он распределил их на три вида. Они характеризуются общей языковой системой и управляют механизмом фразеообразования в языке: фразеологические сращения; фразеологические единства; фразеологические сочетания.

Ключевые слова: **устойчивые единицы, английский язык, классификация, фразеологические сращения, фразеологические сочетания, фразеологические единства, словосочетание, сложное слово**

Вопросы понятия и классификации устойчивых единиц исследуются достаточно давно. Но к единому мнению лингвисты по тем или иным моментам к настоящему времени еще не пришли. Важнейшим проблемным вопросом является систематизация самих устойчивых единиц, их семантическая система. Актуальность работы обусловлена отсутствием единого мнения в вопросах определения понятия, роли и классификации устойчивых единиц английского языка.

Основная цель – дать краткий обзор лингвистической литературы о месте и классификации устойчивых единиц английского языка.

Из указанной цели вытекают следующие задачи:

1. Провести краткий обзор работ, исследующих понятие устойчивых единиц и их классификацию в английском языке.

2. Определить роль и место устойчивых единиц в английском языке.

Теоретическая значимость состоит в проведении краткого обзора лингвистической литературы по определению понятия и классификации устойчивых единиц в английском языке. Охарактеризованы наиболее удачные классификации и определения данных единиц.

Практическая ценность определяется тем, что результаты работы могут быть применены в вузовских теоретических курсах по английскому языку и сравнительной грамматике. Их также можно использовать при составлении современных справочников и терминологических словарей английского языка.

Согласно существующей теории, устойчивые единицы используются в постоянном контексте, это неизменная комбинация слов, у которых фразеологически ограниченное значение [1–10]. Образованию устойчивых единиц служит переход разложимого словосочетания (синтаксической группы) в неразложимую сложную конструкцию. Это обусловлено в первую очередь тем, что слово в синтаксической группе должно восприниматься в его общем значении, а не как конкретная индивидуализация. Исследователи считают, что для превращения синтаксической группы в сложное слово необходима изоляция, то есть словосочетание в целом должно быть изолировано по отношению к своим составным элементам: способ связи компонентов может не употребляться или исчезнуть в современном языке; части целого могут получить развитие, в котором целое не участвует и т. д.

Одной из первых попыток исследования устойчивых словосочетаний и их признаков являются работы Ш. Балли [1], считающегося одним из основоположников теории фразеологии.

Г. Пауль, исследуя сложные слова и словосочетания, указал на ряд моментов, которые способствовали обособлению обычного словосочетания [4, с. 106]. Однако он не отметил, какие грамматические и семантические процессы характерны для такой изоляции словосочетания. Кроме того, он не указал и различия между устойчивым словосочетанием и сложным словом.

Отдельные исследователи считают главной причиной перехода синтаксической группы в сложное слово изоляцию значения и формальную изоляцию частей. Они, не делая различий между сложным словом и устойчивым словосочетанием, не раскрывая семантических причин изоляции, отмечают факты орфографии, которые могут иметь условные значения. Также считалось, что главным различием таких групп слов является фонетический и формальный признак, так как наиболее тесное единство образуется в том случае, когда они связаны фонетически.

В начале XX века в английской лингвистической литературе дается определение идиом с указанием на их свойства. Отмечается, что идиоматическая фраза, как правило, может быть переведена. В идиоме обычно фиксированы и порядок расположения отдельных лексических элементов, и логическое ударение всего словосочетания. Такие сочетания называют «формулами».

Наиболее глубоко исследуются устойчивые словосочетания в отечественном языкознании.

Распределяя словосочетания из учета составляющих его частей, определяя господствующие и зависимые элементы, А.А. Шахматов устанавливает «словосочетания, которые с точки зрения современных синтаксических отношений непонятны, но лексически вполне свободны; словосочетания грамматически неразложимы, не мотивированны. Словосочетания, неразложимые как с лексической, так и с синтаксической точки зрения современного языка (спустя рукава, очертя голову)» [9, с. 256].

На наш взгляд, причина неразложимости словосочетания заключается не в наличии единого содержания, лежащего в его основе, а в характере отношений входящих в его состав элементов, в анализе господствующих и зависимых членов словосочетания.

Определяя место устойчивых словосочетаний, исследователи различают:

– слитные слова, где орфография требует раздельного написания, комплекс сочетания остается неизменным (спустя рукава, не покладая рук);

– слитные речения (мелкая сошка, втирать очки), в которых первая часть может спрягаться или склоняться.

«Если словосочетание становится обозначением единого целостного понятия, оно, хотя и продолжает сохранять форму словосочетания, но по сути своей становится единым словом. Как отдельное слово стремится превратиться в своего рода ярлык, к этому же стремятся и некоторые устойчивые словосочетания» [7, с. 58].

Идиому определяют следующим образом: устойчивое словосочетание, обладающее цельным и переносным значением. Идиома по своему значению – лексикализованное сочетание.

Внимание исследователей привлекают не только идиомы, но и другие виды устойчивых словосочетаний. «В ряде случаев глаголы вместе с прямым или косвенным дополнением передают одно цельное понятие. Они сохраняют свое смысловое единство и вне строя предложения как обусловленные не смыслом предложения, а семантикой самого глагола» [4, с. 85].

В.И. Ярцева пишет, что «в английском языке отсутствует прямое дополнение, являющееся частью переходного глагола. При переходе дополнения в сложно-глагольную форму происходит сдвиг семантики основных частей сложно-глагольной формы» [10].

Лингвисты отмечают, что сложный глагол можно разложить на составные части, но это будет анализ выражения, а не фразы. Во фразе сложный глагол столь же неразложим, как и простой, и так же он выполняет функции сказуемого. Также обращается внимание на глаголы вербального характера, где каждое слово самостоятельно, сохраняет свой смысл, но не может быть заменено синонимом, они отличаются от идиом, но часто соответствуют простым глаголам.

В разных языках употребление и дифференциация устойчивых словосочетаний разное. В.В. Виноградов проводит ряд исследований, связанных с классификацией устойчивых сочетаний. Исходит из положения, что «понимание слова приобретается лишь постепенно из сочетаний, в какие слова вступают друг с другом в живом языке» [2, с. 102].

Проблема распределения фразеологических единиц совершенно по-новому решена в классификации В.В. Виноградова.

Он устанавливает три вида основных категорий фразеологических единиц, которые, по его мнению, характерны для общей языковой системы и управляют механизмом фразеообразования в языке: фразеологические сращения; фразеологические единства; фразеологические сочетания.

Фразеологическими сращениями считаются абсолютно неразложимые фразеологические единицы. Их значение совершенно условно и произвольно, не зависит от лексического состава, от компонентов самих фразеологических единиц.

Между семантикой неделимого и семантикой его элементов здесь нет допустимой связи. В случае однозвучности с другими словами во фразеологических сращениях отмечается омонимическая корреляция: пить дать, бить баклуши.

Ключевой причиной превращения свободного сочетания слов во фразеологическое сращение является затемнение образа как семантического стержня фразы. Например, в русском языке: сесть на бобах, не дуть в ус, собаку съесть, вот так клюква, черта с два, дело табак, точить лясы [8]; в английском: to be neck and neck «быть шеей к шее» (соперничать), be all thumbs «будьте начеку» (быть неловким), one's fi ngers are all thumbs «все пальцы человека – это большие пальцы» (не руки, а крюки) [3].

Здесь предметное значение слова легко может быть поглощено экспрессивным эмоциональным фактором. Такая экспрессивно окрашенная фраза легко превращается во фразеологическое сращение.

Фразеологические единства. Таковыми считаются образные единицы, в которых смысл общего связан с некоторым ощущением внутреннего образного основания фразы. Вероятная образность в них налицо, в них явно выражены аллегорические значения. В таких объединениях часто отмечаются сопоставления понятий, наличие контраста и параллелизмов, что способствует сохранению внутренней формы. Также в них просматривается слабый признак семантической разделенности компонентов: в русском языке: из мухи делать слона, из огня да в полымя, переливать из пустого в порожнее; в английском: in the twinkling of an eye, get the upper hand «в мгновение одержите вверх» (быстро, в два счета), to burn bridges «сжигать мосты» (не оставлять запасного варианта) [3].

В таких единствах каждый компонент спаян, подчинен скрытой целостности общего смысла. Возмещение одной лексемы другим синонимом разрушает образное значение подобной комбинации, так как суть целого здесь невозможно разложить на лексические составные.

Фразеологические сочетания – это наиболее многочисленная группа образных единиц.

Таковыми считаются семантически монолитные образования, общий смысл которых мотивирован смыслом составляющих частей, т. е. фразеологические сочетания по смыслу членимы, их общие значения состоят из суммы значений слов, входящих в их состав. Эти ФЕ отличаются от сращений и единств прежде всего тем, что в их составе имеются слова, обладающие как свободным, так и несвободным (фразеологически связанным) значением, которое реализуется только в условиях определённого лексического окружения [6].

В такой комбинации лексические компоненты воспринимаются как изолированные, имеющие самостоятельную семантику лексемы. Некоторые части могут быть использованы в связанном значении, не всегда могут быть самостоятельными, но теряют своей смысловой обособленности и их можно заменить синонимом: в русском языке: разбить нос, расквасить нос; молоть языком, чесать языком; шевелить мозгами, шевелить извилинами; в английском: a bosom friend «закадычный друг», fierce battle «ожесточенная схватка».

Лексическое значение каждого компонента фразеологического сочетания легко определимо. Фразеологические сочетания являются несвободными, устойчивыми, но все же семантически делимыми. Важное место занимает стержневое слово.

Исследуя различные пути классификации устойчивых сочетаний, В.В. Виноградов анализирует разные виды значения слова с целью выделения таких категорий словесных значений, которые лежат в основе различных процессов фразеообразования. Он выясняет причины связей между словами. Анализируя семантические функции имен существительных, он исходит из различных видов его синтаксического употребления. Это позволяет ему выявить причины различий в значении имени существительного.

О.С. Ахманова применила классификацию В.В. Виноградова к английскому языку.

Останавливаясь на специфических проблемах английского языка, автор указывает на трудности отнесения к слову или словосочетанию таких единиц, как writing table «письменный стол». О.С. Ахманова считает этот тип словосложения нейтральным, указывая на то, что он не примыкает ни к одной из обычных словообразовательных категорий. По ее мнению, основным критерием является семантический, чтобы отличить такие виды составного слова от свободного словосочетания.

Таким образом, проведенный анализ обзора лингвистической литературы по определению понятия и классификации устойчивых единиц английского языка показал, что в понимании отдельных видов устойчивых словосочетаний до сих пор не достигнута единая точка зрения. Иногда различные виды устойчивых словосочетаний разбираются без учета их разнообразия. Вопросы распределения фразеологизмов наилучшим образом решены в классификации В.В. Виноградова, в которой он распределяет фразеологизмы на три вида. Они характеризуются общей языковой системой и управляют механизмом фразеообразования в языке – фразеологические сращения; фразеологические единства; фразеологические сочетания.

Библиографический список

1. Балли Ш. *Французская стилистика*. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
2. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Учпедгиз, 1947.
3. Кунин А.В. *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва, 1984.
4. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1978.
5. Пауль Г. *Принципы истории языка*. Москва, 1960.
6. Самарец Н.А. *К вопросу о классификации русских фразеологизмов*. Available at: cyberleninka.ru›article/n/k-voprosu-o…angliyskih…
7. Троицкий В.Н. Основные принципы словообразования. 1-*й Ленинградский государственный педагогический институт иностранных языков. Ученые записки.* 1940; Т. 1.
8. *Фразеологический словарь русского языка*. Составитель Л.А. Войнова. Москва: Астрель: АСТ, 2001.
9. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
10. Ярцева В.И. О двух приглагольных дополнениях. *Иностранные языки в школе*. 1948; № 3.

References

1. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika*. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
2. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Uchpedgiz, 1947.
3. Kunin A.V. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1984.
4. Meschaninov I.I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 1978.
5. Paul' G. *Principy istorii yazyka*. Moskva, 1960.
6. Samarec N.A. *K voprosu o klassifikacii russkih frazeologizmov*. Available at: cyberleninka.ru›article/n/k-voprosu-o…angliyskih…
7. Troickij V.N. Osnovnye principy slovoobrazovaniya. 1-*j Leningradskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut inostrannyh yazykov. Uchenye zapiski.* 1940; T. 1.
8. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Sostavitel' L.A. Vojnova. Moskva: Astrel': AST, 2001.
9. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
10. Yarceva V.I. O dvuh priglagol'nyh dopolneniyah. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1948; № 3.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-537-539

***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*

***Usmanov T.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: timerlan@yandex.ru*

THE PLACE AND ROLE OF THE ADJECTIVE "WHITE" IN RUSSIAN AND ENGLISH. The article provides a comparative analysis of the adjective "white" in Russian and English. The place and role of these adjectives in both languages is determined. It is noted that through colors it is possible to influence various human conditions, including physically and emotionally. Color designations are used to describe impressions, perception, and evaluation of the described. Therefore, in addition to direct nominations, color designations are included in the system of stylistic techniques. Epithets and comparisons, metaphorical and metonymic expressions, plot symbols, which use color-signifying components, have found wide application in literary texts of the Russian and English languages. The main nominative value of the word "white" is the color of snow, milk. It is widely used in the direct meaning in free phrases when it comes to naturally colored objects of white color. "White" can be the color of various materials, fabrics, paper products, clothing, shoes, hats, household items, furniture: white shawl, white paper, white fabric, white sofa, white shoes, white hat. The external manifestation of physiological reactions, paleness from fear, anger has long been expressed in both languages with the adjective "white". It is not always possible to establish reasons that guided people in giving certain meanings and properties to colors. In the languages studied, there are many stable combinations that metaphorically characterize a person, his condition, or give a characteristic of something.

Key words: **adjectives of color, Russian language, English language, figurative meaning, lexical system, semantic structure**

***Л.И. Ибрагимова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: suzon09@list.ru*

***Т.И. Усманов,** канд. филол. наук, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: timerlan@yandex.ru*

МЕСТО И РОЛЬ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «БЕЛЫЙ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ прилагательного «белый» в русском и английском языках. Определяется место и роль данного прилагательного в обоих языках. Отмечается, что посредством цвета можно воздействовать на различное состояние человека, в том числе и физически и эмоционально. Цветообозначения используются для описания впечатлений, восприятия, оценки описываемого. Поэтому цветообозначения включаются в систему стилистических приемов (кроме прямых номинаций). Эпитеты и сравнения, метафорические и метонимические выражения, сюжетные символы, в составе которых используются цветообозначающие компоненты, нашли широкое применение в художественных текстах русского и английского языков. Продуктивным является white «белый» цвет в русском и английском языках. Его основное дефиниционное значение – это цвет снега, молока. Он широко употребляется в прямом значении в свободных словосочетаниях, когда речь идет об естественно окрашенных предметах белого цвета. White «белый» может передавать цвет различных материалов, ткани, бумажных изделий, одежды, обуви, головных уборов, предметов быта, мебели: белый платок, белая бумага, белая ткань, белый диван, белые туфли, белая шляпа «white handkerchief, white paper, white cloth, white sofa, white shoes, white hat». Внешнее проявление физиологических реакций (побледнеть от страха, гнева) находит с давних времен в обоих языках свое выражение с помощью прилагательного «белый». Не всегда можно установить причины, которыми руководствовался тот или иной народ в придании цветам определенных значений и свойств. В исследуемых языках встречается множество устойчивых сочетаний, метафорически характеризующих человека, его состояние или дающих характеристику чему-нибудь.

Ключевые слова: **прилагательные цвета, русский язык, английский язык, переносное значение, лексическая система, семантическая структура**

В лексической системе русского и английского языков не получили должного научного освещения вопросы, характеризующие роль и место прилагательного «белый». Актуальность обусловлена все возрастающим интересом ученых к семантике различных цветов, которые непосредственно связаны с картиной мира носителей языков. Посредством цвета можно воздействовать на различное состояние человека, в том числе и физически, и эмоционально [1–5].

Основная цель исследования – провести анализ роли и места прилагательного «белый» в русском и английском языках.

Поставленная цель определила следующие задачи:

– изучение роли прилагательного «белый» в обоих языках;

– определение места данного прилагательного в русском и английском языках.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что материалы и теоретические положения представляют интерес для сравнительной типологии, истории языка.

Практическая ценность заключается в том, что материалы статьи можно применить при составлении учебных пособий и спецкурсов в вузах и колледжах, а также на практических занятиях и семинарах по исследуемым языкам и в страноведческих целях.

Место и роль прилагательных цвета в лексической системе русского и английского языков определяется количеством значений, которые появляются у данной группы слов в процессе их развития, отношениями, которые устанавливаются между основным и переносным значениями, а также их семантической структурой.

Семантическая структура названий цвета выявляет взаимосвязанные и взаимообусловленные значения, то есть «определяет порядок внутреннего сцепления и соединения» неоднородных элементов» [5, с. 82].

Место и роль прилагательных цвета в лексической системе любого языка определяется их активностью, участием в образовании производных и сложных слов, устойчивых единиц, а также характером связи, который устанавливается между основным и производными словами.

Известно, что в процессе развития языка слова, которые обозначают какие-либо цвета, кроме колористических, могут выражать и другие значения. В этом случае они могут характеризовать те или иные признаки, явления, события, действия и чувства. Тогда у таких слов меняется семантический состав, появляются дополнительные возможности сочетаемости.

Возникающие у прилагательных цвета переносные значения опираются на первоначальное цветовое значение, поскольку в них продолжает присутствовать зрительный цветовой образ. Но в переносных значениях этот образ цвета может стать неощутимым, менее заметным и броским.

Переносные значения у прилагательных цвета могут связываться с основными через промежуточные значения и представляют собой последовательное развитие одной и той же линии, но с различной степенью абстракции.

Структурная организация значений для каждого прилагательного цвета в русском и английском языках представляется графической схемой. Они изображают семантическую структуру в виде полей цвета. На центральном поле может располагаться значения, которые непосредственно связаны с цветом. Каждое из последующих полей может выражать более высокий уровень абстракции. Абстрагированные значения прилагательных цвета могут лежать в разных семантических полях.

В исследуемых языках представляет интерес практически все основные цвета. Отмечено, что чувство цвета является популярнейшей формой эстетического чувства вообще.

Исследуемые нами русский и английский языки имеют достаточно богатую цветовую номенклатуру. От практических потребностей человека, его рода деятельности зависит степень ее дифференциации. В определенных профессиональных кругах химиков, красильщиков, художников, дизайнеров, занимающихся красками, красителями, их подбором, степень дифференциации цвета наиболее развита. В их лексиконе преобладают специальные слова-термины, связанные с различными цветами и красками.

Достаточно продуктивным является white «белый» цвет в русском и английском языках. Его основное номинативное значение – это цвет снега, молока. Он широко употребляется в прямом значении в свободных словосочетаниях, когда речь идет естественно окрашенных предметах белого цвета.

White «белый» может выступать цветом различных материалов, ткани, бумажных изделий, одежды, обуви, головных уборов, предметов быта, мебели:

рус.: белый платок, белая бумага, белая ткань, белый диван, белые туфли, белая шляпа;

англ.: white handkerchief, white paper, white cloth, white sofa, white shoes, white hat.

White «белый» может участвовать в терминологических единствах, обозначающих различные сферы деятельности человека: в биологии – в названиях цветов, бутонов, коры, ствола деревьев: white rose «белая роза», white stem «белый стебель», white trunk «белый ствол», white birch «белая береза», white bud «белый бутон» и т.д.; в агрономии – white apples «белые яблоки», white radish «белая редька»; в зоологии – white plumage «белое оперение», white fur «белый мех», white mouse «белая мышь»; в технике – white metal «белый металл», white coating «белое покрытие»; в медицине – white pills «белые таблетки», white chalk «белый мел», white powder «белый порошок».

Некоторые из перечисленных сочетаний используются в языках метафорически в отношении живых существ как наименование лица, как сравнительные обороты, например:

рус.: белый как мел, белый как снег, белый как призрак;

англ.: white as chalk «белый как мел», to turn white «стать белым», white as a sheet «белый как простыня», white as a ghost «белый как призрак», white as snow «белый как снег».

В исследуемых языках прилагательное *белый* активно употребляется в художественных произведениях писателями, поэтами в стихах, детских скороговорках:

В английском языке дети активно читают такую песенку:

The cat is not to blame for anything.
He was always white.
But I climbed into the chimney on the roof,
Black, came out of there.

В русском языке множество стихов со словом белый:

Белая береза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно серебром… (Сергей Есенин).

Активно используется белый цвет в названиях художественных произведений: Г.Н. Троепольский «Белый Бим Черное ухо», М. Булгаков «Белая гвардия», Ф.М. Достоевский «Белые ночи» и др.

Кроме прямых номинаций, цветообозначения включаются в систему стилистических приемов. Эпитеты и сравнения, сюжетные символы, в составе которых используются цветообозначающие компоненты, нашли широкое применение в художественных текстах русского и английского языков [3, с. 9].

Также продуктивен данный цвет в наименованиях населенных пунктов и других географических названий: Белое море, Белая дача, Белая церковь, Белгород, Белая Калитва.

В русском языке встречается множество устойчивых сочетаний, метафорически характеризующих человека, его состояние или дающих характеристику чему-нибудь: белый свет не мил («все плохо в жизни, даже жить не хочется»), белый как мел («о болезненном состоянии человека либо о человеке, который сильно испугался»), шито белыми нитками («плохо прикрытая ложь»), белая горячка («сильное алкогольное опьянение либо когда человек несет всякую несуразицу»), белое золото («так называют урожай хлопка»), Белая олимпиада («зимняя олимпиада»), белая ворона («изгой»), белые пятна на карте («неизвестные места»).

В английском: **It's black and white** («сомневаться не приходится»), **A white-knuckle ride** («нервничать, сидеть как на иголках»).

Некоторые устойчивые сочетания исследуемых языков совпадают по форме и содержанию:

англ.: **as white as a sheet (**«белый как полотно») – рус.: белый как полотно; англ.: white as chalk («белый как мел») – рус.: белый как мел.

Мы обратили внимание, что в русском языке превалирует количество устойчивых сочетаний со словом «белый», по сравнению с английским.

Прилагательное «белый» в современном русском языке приобрело развитую систему вторичных номинативных значений, не зафиксированную в древнерусский период, когда данная лексема обладала, по всей видимости, лишь первичным номинативным значением [2, с. 4].

Прилагательное может быть цветом одежды и тканей, что служит источником возникновения ряда устойчивых сочетаний: в англ.: white sport «белый спорт» (теннис) возникло по белому цвету спортивной одежды, white clergy «белое духовенство» (по цвету их облачений), white helmet «белые шлемы» (так называют полицейских по цвету их касок).

В обоих языках «белый» участвует в названии блюд, в составе которых имеется молоко или мука:

англ.: coffee with milk, tea with milk;

рус.: кофе с молоком, чай с молоком.

White «белый» – это цвет светлых или седых волос (white hair «белые волосы»); цвет кожи как признак расы white skin («белая кожа»), the white race («белая раса»).

Белый цвет является не только признаком расы, но и очень бледной, болезненной кожи либо эмоциональных воздействий страха, гнева.

Слово white «белый» используется в языке как цветовой показатель, который не всегда передает истинный цвет вещей. В зависимости от объектов, к которым присоединяется, данное слово в прямом цветовом значении можно считать различием между чисто цветовым качеством и относительным. В таких случаях «белый» означает светлый, особенно по сравнению с другими цветами, например, white glass «чистое стекло», white bread «белый хлеб», white wine «белое вино», white metals «сплавы содержащие серебро».

Данный цвет способствует проявлению и принципа контраста: white bread «белый хлеб» – black bread «черный хлеб», white metals «сплавы, содержащие серебро» – black metal «сплавы, содержащие медь», the white race «белая раса» – the black race «черная раса».

Английскому языку свойственна общепринятая аналогия черного цвета с чем-то отрицательным, а белого – с положительным. Из-за этого устойчивые выражения с данным прилагательным имеют отрицательную семантику. А белый цвет составляет основу устойчивых выражений с положительной семантикой: white – цвет мира («white dove» – «белый голубь, символ мира»), цвет венчального платья невесты, цвет всего позитивного, незапятнанного и чистого.

На базе цветовых прилагательных у прилагательного «белый» развиваются переносные значения: whited sepulcher «побеленный склеп», white hot «раскаленный добела».

Из-за того, что белый – это цвет снега и частый его эпитет, связанных с ним, возникает множество устойчивых сочетаний, в которых «белый» имеет дополнительные значения. Это такие как снежный, в значении ‘покрытый снегом, заснеженный’; зимний, в значении ‘время года, когда повсюду лежит снег’; white winter ‘белая снежная зима’.

В английском языке «белый» выступает и как цвет чистоты помыслов: to be whiter than white «быть белее белого», lily-white reputation «о репутации, быть предельно честным», white hands «белые руки» (незапятнанность).

Чаще всего данный цвет выступает в обоих языках в положительном значении, в значении честности, прозрачности намерений, белых, чистых, незапятнанных рук, в значении света, светлости, снежной белизны, чистоты.

Но в некоторых случаях «белый» может быть и носителем негативного отрицательного значения:

в рус.: довести до белого каления,

в англ.: bring to a white heat «доведен до белого каления» (разъярен), white feather «белое перо» (трус), white elephant «белый слон» (бесполезный предмет), bleed white «истекать белой кровью» (обобрать догола).

В английском языке негативное значение «белый» более активно используется, чем в русском.

«Белый» часто используется и как эвфемизм, выступающий в исторических и культурных контекстах. К примеру, white – collar workers «белые воротнички», так называют сотрудников офисов. Оно появилось в конце XX века. Белые рубашки офисных работников послужили основанием для возникновения переноса значения.

Таким образом, проведенное исследование привел к следующим выводам.

Установлено, что с посредством любого цвета можно оказать физическое и эмоциональное влияние на человека. Белый цвет чаще употребляется для описания различных эмоций, оценки увиденного. Помимо всего этого, белый цвет входит в систему разных методов стилистического характера. В обоих языках одинаково продуктивно используется этот цвет в метафорических переносах [6; 7]. Он также встречается в художественных текстах. В исследуемых языках выступает чаще для выражения положительной семантики, в передаче понятий честности, прозрачности намерений, чистых и незапятнанных рук.

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Москва: URSS: Либроком, 2009.
2. Ивахницкая А.Э. *Основные прилагательные цвета в истории развития русского и английского языков*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 2001.
3. Макеенко И.В. Семантика цвета в разноструктурных языках (на основе материала русского и английского языков). Автореферат диссертации … кандидата филогических наук. Саратов, 1999.
4. Мюллер В.К., Дашевская В.Л., Каплан В.А. *Новый англо-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1998.
5. Уфимцева А.А. *Опыт изучения лексики как системы*. Москва, 1962.
6. Биджиева С.Р. Метонимический перенос названий как способ образования переносных значений слов в карачаево-балкарском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 1 (62): 306–307.
7. Биджиева С.Р. Элементы лексического значения слова: на материале карачаево-балкарского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 464–465.

References

1. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Moskva: URSS: Librokom, 2009.
2. Ivahnickaya A.`E. *Osnovnye prilagatel'nye cveta v istorii razvitiya russkogo i anglijskogo yazykov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2001.
3. Makeenko I.V. Semantika cveta v raznostrukturnyh yazykah (na osnove materiala russkogo i anglijskogo yazykov). Avtoreferat dissertacii … kandidata filogicheskih nauk. Saratov, 1999.
4. Myuller V.K., Dashevskaya V.L., Kaplan V.A. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
5. Ufimceva A.A. *Opyt izucheniya leksiki kak sistemy*. Moskva, 1962.
6. Bidzhieva S.R. Metonimicheskij perenos nazvanij kak sposob obrazovaniya perenosnyh znachenij slov v karachaevo-balkarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 1 (62): 306-307.
7. Bidzhieva S.R. `Elementy leksicheskogo znacheniya slova: na materiale karachaevo-balkarskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 464-465.

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-539-541

Nikatueva Z.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English and Methods of its Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nikatuevaz@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE PHENOMENON OF AMBIGUITY IN THE ENGLISH LANGUAGE. The article analyzes issues of a phenomena of ambiguity in the English language. It is noted that the phenomenon of polysemy of words is more or less characteristic of all languages, since the patterns that determine this phenomenon are inherent in any language. The syntactic context plays a significant role in the grammatical structure of the English language. In conditions of the analytical system, the framework of an already existing word can move much more freely than in the languages of the syntactic system, and an already existing word can form the basis of a large number of homonyms much more freely. The facts of the English language itself speak in favor of such a statement. This is evidenced by the presence of conversion in the English language, when it is possible, without changing the sound design of the word itself, to rebuild both its lexical and grammatical meaning. The key is the context and its connections with a polysemous word. In addition, these relations constitute one of the most important conditions for the existence of relations of a polysemous word with homonymy and other words. The internal development of the semantics of a number of words plays a significant role, since their development is related to the context. In English, there are many polysemous words from which homonyms originate. However, the ways of forming these words, if they are created from the material resources of the language, are already determined by the internal laws of language development. Moreover, the fact that something or another concept is formed not on the basis of an already existing word, which in this case, as it were, adapts to the expression of a new content, a new meaning, but in connection with the formation of a new word, according to the laws of word production peculiar to a given language in a particular period of its history, can also due to the internal development of the language.

Key words: **homonymy, English, grammatical structure, polysemy, lexical meaning, polysemy, word meaning**

З.Ш. Никатуева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nikatuevaz@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ЯВЛЕНИИ МНОГОЗНАЧНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проводится анализ вопросов явлений многозначности в английском языке. Отмечается, что явление многозначности слов в той или иной степени характерно всем языкам, поскольку закономерности, которые определяют данное явление, присущи любому языку. В грамматическом строе английского языка синтаксический контекст играет значительную роль. В условиях аналитического строя рамки уже существующего слова могут раздвигаться значительно свободнее, чем в языках синтаксического строя, и уже существующее слово значительно свободнее может лечь в основу большого количества

омонимов. Факты самого английского языка говорят в пользу такого утверждения. Об этом свидетельствует и наличие в английском языке конверсии, когда можно, не изменяя звукового оформления самого слова, перестроить и лексическое, и грамматическое его значение. Ключевое значение имеет контекст и его связи с многозначным словом. К тому же эти отношения составляют одно из важнейших условий существования отношений многозначного слова с омонимией и другими словами. Значительную роль играет внутреннее развитие семантики ряда слов, так как оно связано с контекстом. В английском языке встречаются множество многозначных слов, от которых происходят омонимы. Однако способы образования этих слов, если они создаются из материальных ресурсов языка, определяются уже внутренними законами его развития. Более того, то обстоятельство, что иное понятие складывается не на базе уже имеющегося слова, которое в этом случае как бы приспосабливается к выражению нового содержания, нового значения, а в связи с образованием нового слова по законам словопроизводства, свойственным данному языку в тот или иной период его истории, а также может обусловлено внутренним развитием языка.

Ключевые слова: **омонимия, английский язык, грамматический строй, полисемия, лексическое значение, многозначность, значение слова**

Вопросы, связанные с явлением многозначности в английском языке и омонимии, мало изучены. В данной работе делается попытка наметить основные пути решения этих двух тесно связанных между собой вопросов, определить, какие причины послужили основой возникновения разнообразных значений ряда многозначных слов английского языка.

Основная цель заключается в изучении проблемы полисемантизации слов и идущей от полисемии омонимии в английском языке.

Задачи:

1. Провести краткий обзор литературы, посвященной данной проблеме.
2. Провести анализ проблемы слова, изменений его значения, вытекающих из многообразия факторов.

Научная новизна и теоретическая значимость: в данной работе делается попытка разграничить многозначность и омонимию в английском языке. Дается краткий обзор литературы по данной проблеме. Рассматриваются разновидности межсловных отношений, проблемы взаимоотношений многозначных слов с омонимией.

Результаты и материалы работы могут быть применимы в составлении словарей омонимов, спецкурсов по многозначности, а также использованы в преподавании лекционных и семинарских занятий по английскому языку в вузах и в колледжах.

Явление многозначности слов в той или иной степени характерно всем языкам, поскольку закономерности, которые определяют данное явление, присущи любому языку. Язык – общественное явление, средство общения и средство формирования и выражения мыслей [1–7].

«Полисемия, как логическое понятие языка, определяется исторической природой языка, тем, что язык, исторически развиваясь, развивает тем самым и логические категории языка, движет вперед, в частности, и полисемию. Более устойчивое, в данном случае логическое, оказывается здесь в зависимости от менее устойчивого, исторического» [2, с. 104].

Многозначность слов как явление, характерное для многих языков, занимает в них особое место. Вступает в своем развитии во взаимодействие со строевыми особенностями данного конкретного явления.

Семантические контуры слова, внутренняя связь его значений, его смысловой объем определяются грамматическим строем языка. В аналитическом языке первенствующее значение отводится предложению, слова обставлены богаче, но вместе с тем обнаруживается общая тенденция ограничивать более узкими рамками диапазон конкретного значения отдельного слова [3, с. 16].

Общеизвестно, что причины появления новых слов заключаются в изменениях общественной жизни, в развитии производства и других сфер человеческой деятельности. Однако способы образования этих слов, если они создаются из материальных ресурсов языка, определяются уже внутренними законами развития языка.

Более того, то обстоятельство, что-то или иное понятие складывается не на базе уже имеющегося слова, которое в этом случае как бы приспосабливается к выражению нового содержания, нового значения, а в связи с образованием нового слова по законам словопроизводства, свойственным данному языку в тот или иной период его истории, также может быть обусловлено внутренним развитием языка и его лексико-семантической системы.

Развитие омонимии из полисемии также в каждом конкретном языке вступает в сложное взаимодействие с другими способами словопроизводства, используемыми в данном языке.

В грамматическом строе английского языка синтаксический контекст играет значительную роль.

«В английском языке со слабой морфологической оформленностью прилагательного, существительного и некоторых форм глагола связан особый характер словосочетания. Грамматическое и лексическое значение данного слова выясняется в современном английском языке только при анализе синтаксических связей этого слова в словосочетании. Поэтому значение синтаксического контекста в английском языке очень велико» [7, с. 44].

В условиях аналитического строя рамки уже существующего слова могут раздвигаться значительно свободнее, чем в языках синтаксического строя, и уже существующее слово значительно свободнее может лечь в основу большого количества омонимов. Факты самого английского языка говорят в пользу такого утверждения. Об этом говорит наличие в английском языке конверсии, когда можно, не изменяя звукового оформления самого слова, перестроить и лексическое, и грамматическое его значение.

В английском языке встречаются множество многозначных слов, от которых происходят омонимы. К примеру, система значений многозначного существительного *head* «голова» вместе с системой значения и происходящими от него омонимами русского существительного «голова» (глава) можно увидеть, что ряд понятий английского языка выражается с помощью комплекса звуков *head,* в русском языке – с помощью различных морфологических производных слова «голова». В английском языке *head* соответствует таким русским словам, как голова, глава, заглавие, изголовье, поголовье…).

Такое положение наблюдается и у других слов: tail «хвост» – хвостик, хвостец, heart «сердце» – сердцевина, сердечник, hand «рука» – ручка, рукоятка.

Подобные явления дают право говорить в английском языке о связанном с исследованием явлении многозначности и омонимии, берущей начало от нее.

Частично вопросы, касающиеся общего изменения слов и многозначности, затрагивались еще XIX веке в работах разных исследователей. Уже в XX веке многозначность слова и синонимика анализировались Р.С. Гинзбургом, Т.А. Дегтяревым, И. Тышлером, Е.А. Рейманом и др. в трудах, посвященных иным темам.

Многообразие факторов, оказывающих действие на развитие смысла слова в каждый исторический период, вызывает ряд трудностей. В том числе и из сложности и известной противоречивости самой структуры слова в каждый период его развития.

Вопросы выделения омонимов, возникших в результате развития многозначности, исследовались уже позднее в работах В.В. Виноградова, Р.А. Будагова, Е.М. Галкиной-Федорук, А.И. Смирницкого и других.

В «Англо-русском словаре» под редакцией В.В. Аракина [1] имеются словарные статьи, посвященные отдельным существительным-омонимам.

Делаются попытки разрешить многие вопросы при составлении словарей, хоть эти попытки и являются недостаточно последовательными без должного теоретического обоснования.

Многообразие факторов, которые оказывают воздействие на семантическое развитие слова, является проблемой на пути к решению этих вопросов. К примеру, всякое многозначное слово в каждый момент своего существования оказывается включенным в определенную систему отношений со своими синонимами, антонимами. Оно бывает включено в состав определенных фразеологизмов, и это играет важную роль при развитии его отдельных значений.

Наконец, действительное существование многозначного слова, верное и противоречащее задачам общения осмысление его в его различных значениях протекает в условиях развернутого контекста. Так, контекст и его связи с многозначным словом и другими словами являются важным условием существования, а также средством понимания многозначного слова. Эти и другие вопросы представляют интерес при рассмотрении процесса многозначности и связанной с ним омонимии.

Важна также проблема внутреннего развития семантики некоторых слов, ведь оно протекает в связном контексте и во взаимодействии со всей системой соотносимых с данным словом семантических единиц. И происходит это из-за того, что в самом первоначальном смысле данного слова заложены определенные потенциальные возможности для развития этих значений. Невозможность отражения действительности лежит в понятиях, которые находятся в основе значения некоторых слов, за которыми закреплены первоначально те или иные слова. К примеру, ни в одном языке мира не назовут положительного героя мышкой, вороной или же красивую, стройную девушку – лягушкой или собакой. Все исходит от первоначального смысла этих и других слов, точнее, от закрепленных за ними первоначальных понятий.

Основанием для перенесения центра тяжести при исследовании процесса полисемантизации на вопрос внутреннего развития смыслового содержания некоторых слов выступают проблемы взаимодействия различных элементов словарного состава. Результатом такого взаимодействия является такое обстоятельство, что детальное исследование связей данного многозначного слова с системой семантически соотносимых с ним слов мало чем может помочь при решении главной задачи – разграничения происшедших из одного источника слов-омонимов. Ведь такое разграничение возможно лишь на основе исторического анализа развития внутренних связей в семантической структуре того или иного слова.

Отдельные значения этого слова могут быть синонимичными или антонимичными с другими словами и играть важную роль. Но это не может дать объективного критерия для различения слов-омонимов, поскольку невозможно считать какое-нибудь значение вместе с облекающим его комплексов звуков омонимом по отношению к ряду других значений, облеченных тем же комплексом звуков.

Это происходит из-за того, что в рассматриваемом значении могут быть и синонимы, и антонимы, которые семантически никак не соотносятся с остальными закрепленными за тем же комплексом звуков значениями. К примеру, в ан-

глийском языке после возникновения слова *head* «голова», «глава, начальник» в языке появились и вступили с этим значением во взаимодействие такие его синонимы, как chief «вождь», leader «вожак», commander «командир».

В таких случаях можно описать те взаимоотношения, в которые данные синонимы и рассматриваемое значение вступали в разные периоды сосуществования. Но это не даст ответа на вопрос о целостности слова *head* «голова», а также о том, может ли значение «глава, начальник» быть одним из основных ключевых значений слова «голова» или же оно является омонимом последнего слова.

К тому же перечисленные синонимы не имеют никакого отношения к значению слова «голова» как части тела.

Существует немало слов, смысловая целостность которых несомненна, но в словарном составе языка семантически соотносимы не со всеми их значениями. Они могут быть соотносимы лишь с некоторыми из них.

Слово в устной речи «актуализирует только одно из своих значений и, следовательно, перестает быть многозначным. Исключением являются лишь случаи нарочитой двусмысленности, допускаемые ради шутки или с целью обмана» [5, с. 50].

В аналогичных подходах такая многозначность рассматривается, когда она «восходит к различию семантических маркеров, то есть своего рода лексических категорий, а эта многозначность разрешается в речи с помощью селекции» [4, с. 6].

Но следует сказать, что действие связей с соотносимыми элементами словарного состава проявлялось достаточно определенно. Это и взаимодействие синонимов, и отдаление от антонимов и т. д.

В самом центре внимания стоит внутреннее развитие многозначности, то есть такие вопросы, как проблема взаимоотношения многозначных слов в ходе развития, роль контекста и другие. В данном случае безграничность явления делает необходимым ограничение материала исследования, иначе проанализировать явление многозначности будет сложно.

Таким образом, проведенный анализ явлений многозначности в английском языке приводит к следующим выводам.

При отборе материала мы, прежде всего, можем и должны принять во внимание морфологический принцип, поскольку брать явление многозначности в различных частях речи нецелесообразно. Во всех частях речи эти явления всегда будут отличаться. Так как смысловая структура глагола шире имени существительного, и круг его значений подвижнее. Такое же положение наблюдается у качественных прилагательных и наречий.

Ключевое значение имеет контекст и его связи с многозначным словом. К тому же эти отношения составляют одно из важнейших условий существования отношений многозначного слова с омонимией и другими словами. Значительную роль играет внутреннее развитие семантики ряда слов, так как оно связано с контекстом.

Библиографический список

1. Аракин В.Д., Выгодская З.С., Ильина Н.Н. *Англо-русский словарь*. Москва, 1952.
2. Будагов Р.А. К проблеме устойчивых и подвижных элементов в лексике. *Известия АН СССР*. 1951; Т. 10, Выпуск 2.
3. Виноградов В.В. *Русский язык*. Москва: Высшая школа, 1986.
4. Литвин Ф.А. *Многозначность слова в языке и речи (на материале английского языка)*. Москва, 2005.
5. Стернина М.А. *Лексико-грамматическая полисемия в системе языка*. Воронеж: Истоки, 2009.
6. Тышлер И.С. *Омонимия в современном английском языке*. Саратов, 2001.
7. Ярцева В.Н. Сопоставительно-типологическое исследование в области синтаксиса. *Исследование по языку и литературе*. Ленинград: Наука 1973: 42–60.

References

1. Arakin V.D., Vygodskaya Z.S., Il'ina N.N. *Anglo-russkij slovar'*. Moskva, 1952.
2. Budagov R.A. K probleme ustojchivyh i podvizhnyh `elementov v leksike. *Izvestiya AN SSSR*. 1951; T. 10, Vypusk 2.
3. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
4. Litvin F.A. *Mnogoznachnost' slova v yazyke i rechi (na materiale anglijskogo yazyka)*. Moskva, 2005.
5. Sternina M.A. *Leksiko-grammaticheskaya polisemiya v sisteme yazyka*. Voronezh: Istoki, 2009.
6. Tyshler I.S. *Omonimiya v sovremennom anglijskom yazyke*. Saratov, 2001.
7. Yarceva V.N. Sopostavitel'no-tipologicheskoe issledovanie v oblasti sintaksisa. *Issledovanie po yazyku i literature*. Leningrad: Nauka 1973: 42-60.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 81.271 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-541-543

Tautieva I.Kh., *Cand. of Science (Pedagogy), Senior Lecturer, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru*
Tsalikova M.A., *Cand. of Science (Pedagogy), Senior Lecturer, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru*

ON THE QUESTION OF THE INFLUENCE OF THE RUSSIAN MEDIA ON THE FORMATION OF SPEECH CULTURE. Transformations that have engulfed the Russian media in the 21st century (the emergence and spread of new diverse mass communication media, including those aimed at a youth audience; a significant number of still reputable media have turned bright yellow) could not but affect the quality of the language of the materials published by them. From the screens of television cameras, computer monitors, radios, from the pages of periodicals, journalists, understanding freedom of speech as permissiveness, assert rudeness in speech, as well as in life; journalistic looseness is replaced by swagger of tone. Modern media text is a mixture of standardized book language, folk speech elements and jargon, which generates a general linguistic sloppiness, offends the ear and contradicts common sense and leads to the impoverishment of the Russian language. Such word usage, broadcast by the mass media, negatively affects the formation of linguistic taste and is one of the reasons for the loosening of the normativity of the literary language. The causes of destabilization of the norm are identified and described.

Key words: **speech culture, norms of the Russian literary language, the language of the media**

И.Х. Таутиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: tsalma07@mail.ru*
М.А. Цаликова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: tsalma07@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ РОССИЙСКИХ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Преобразования, охватившие российские СМИ в XXI веке (появления и распространения новых разнообразных средств массовой коммуникации, в том числе ориентированных на молодежную аудиторию; значительное число ещё авторитетных СМИ ярко пожелтели) не могли не отразиться на качестве языка публикуемых ими материалов. С экранов телевизоров, мониторов компьютеров, из радиоприемников, со страниц периодики журналисты, понимая свободу слова как вседозволенность, утверждают грубость в речи, как и в жизни; журналистская раскованность сменяется развязностью тона. Современный медиатекст представляет собой смесь нормированного книжного языка, народно-речевой стихии и жаргона, что порождает общую языковую неряшливость, оскорбляет слух, противоречит здравому смыслу и приводит к оскудению русского языка. Подобное словоупотребление, транслируемое средствами массовой информации, негативно влияет на формирование языкового вкуса и является одной из причин расшатывания нормативности литературного языка. Выявлены и описаны причины дестабилизации нормы.

Ключевые слова: **культура речи, нормы русского литературного языка, язык СМИ**

Культура речи, как известно, предполагает в первую очередь её нормированность, т. е. соблюдение установленных на данный исторический период языковых норм в области произношения, ударения, словоупотребления и грамматики, а также умение пользоваться существующими в языке выразительными средствами в конкретных условиях коммуникации и в полном соответствии с целесообразностью высказываний.

Под речевой культурой понимается «совокупность знаний, умений и навыков устной и письменной речи, используемых в определённой ситуации общения и при соблюдении этики общения для достижения необходимого эффекта в достижении поставленных задач коммуникации» [1].

Рассмотрим виды речевой культуры (табл. 1).

Таблица 1

Виды речевой культуры (по классификации А. Сафьяновой [2]

Вид речевой культуры	Кто употребляет	Характеристика
Элитарный	носители имеют высшее образование, обычно гуманитарное	эталонная речевая культура, означающая свободное владение всеми возможностями языка, включая его творческое использование
Литературный	высшее или среднее, среднее специальное образование носителя языка	соблюдение основных норм литературной речи, усвоенных в школе; владение основными стилями устной речи; примерно одинаковое владение культурой устной и письменной речи
Среднелитературный	носителями этой речевой культуры является большинство образованных жителей городов	характеризуется неполным соблюдением норм, чрезмерным насыщением речи книжными либо разговорными словами
Литературно-разговорный и *фамильярно-разговорный*	объединяет тех коммуникантов, которые владеют только разговорным стилем	отличается общей стилистической сниженностью и огрубленностью речи, что сближает его с просторечием. Используется «ты» как обращение независимо от возраста собеседника и степень знакомства с ним
Просторечно-жаргонный	низкий уровень общего образования	ориентация в общении и культуре исключительно на свою среду; владение только просторечным стилем устного общения

Необычайное распространение и динамика развития современных средств массовой информации обусловили их активное влияние на процесс формирования речевой культуры зрительской аудитории.

Телевидению в области информации отведена одна из ведущих ролей, причиной чего является охват многомиллионной аудитории, которая ежедневно всем средствам массовой информации предпочитает именно этот вид СМИ. Телевидение превратилось в своего рода монополию на формирование посредством языка социальных вкусов и культуры речи населения, что в конечном счете активно влияет на сознание людей.

Целью исследования является определение особенностей словоупотребления в современной медиаречи с точки зрения соответствия ее нормами литературного русского языка.

В задачи исследования входили:

– установление основных характеристик языка СМИ,
– анализ причин появления отступлений от нормы,
– оценка допустимости, оправданности зафиксированных нарушений.

В процессе исследования использовались методы наблюдения – для выявления особенностей словоупотребления в современных массмедиа, методы контекстуального, функционального, семантического анализа для определения коннотированности используемых в медиаречи выделенных элементов, методы корпусной лингвистики.

Научная новизна статьи обусловлена как самим материалом исследования (новыми формами современных массмедиа, современным характером медиатекстов), так и новыми исследовательскими технологиями, позволяющими задействовать интернет-технологии.

Теоретическая значимость исследования обусловлена рассмотрением авторами новых форм массмедиа, а также современным характером медиатекстов.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования его материалов в методическом пособии для работников СМИ и студентов-журналистов.

Сегодня средства массовой информации и в первую очередь телевидение необходимо рассматривать как особое социальное явление, связанное со специфической культурной практикой – производством и распространением информации. И здесь слово – это «царственная» единица языка, потому что оно имеет назывную функцию, а значит, заставляет понять, увидеть, создать, вызвать к жизни, т. е. сознательно оценить информацию. Из этого следует, что использование слова в средствах массовой коммуникации – дело ответственное и весьма деликатное, способное в одном случае созидать, в другом – разрушать.

Журналисты, ответственные за произведённый продукт, никогда не позволяют себе в погоне за сенсационностью и эффектностью пользоваться так называемыми сильными словами взамен нейтральных. Другие же в целях поразить обывателя своей «простотой», приближенностью к нему зачастую пренебрегают нормами речевой культуры.

Подобная речедеятельность журналистов постепенно превращает телевидение из отточенного инструмента отображения реальности в ржавый инструмент её создания. Желание выдать в эфир сенсационный материал нередко приводит к появлению на телеэкране не только низкопробной, но и крайне опасной информации. И всё это в погоне за рейтингом, во имя «победы» над конкурентами. Движимые конкурентной борьбой журналисты всё чаще прибегают к старым приёмам желтой прессы, которая во все времена играла не по правилам журналистской этики, а по своим законам: максимум сенсации в «смачной» языковой оболочке [2–6].

Основной социальной «миссией» телевидения всегда было поднятие уровня культуры телезрителя через воспитание у него языкового вкуса. К сожалению, сегодня эта культурная миссия отодвинута на периферию телевидения. На авансцене прочно заняла своё место примитивная духовность в облатке нередко скандальных ток-шоу, язык которых весьма далек от стандартов культуры речи.

Это стало возможным, потому что многие журналисты утратили чувство ответственности перед многомиллионным собеседником, чувство самоконтроля, что в конечном счете и приводит к низкопробной журналистской продукции в разговорно-просторечной, а то и табуированной словесной оболочке, которая валом валит на голову телезрителя.

Отмеченное позволяет утверждать, что в последнее время в полное забытье отошла одна из основных задач телевидения, самого массового средства коммуникации – забота о высоком уровне национальной речевой культуры, привитии вкуса к правильной речи – языкового инструмента, обеспечивающего верность передачи информации, смысла и адекватность понимания текста при интеллектуальной и экспрессивной выразительности сказанного.

Современные глобальные социально-исторические изменения в нашей стране коренным образом изменили российские массмедиа, причём как по содержанию, так и «по формату». Сложно их оценивать по формуле «хорошо или плохо», необходимо лишь отметить некоторые особенности.

Во-первых, эти изменения привели к повышенной динамике появления и распространения новых разнообразных средств массовой коммуникации, в том числе молодёжных.

Во-вторых, многие вчера ещё авторитетные печатные материалы и эфирные программы, к сожалению, в силу профессиональной неразборчивости «ярко пожелтели». Таким образом, профессионально качественная продукция журналистики стала активно оттесняться на периферию информационного поля.

В результате утрата средствами массовой информации функции «организатора масс» привела к утрате роли эффективного инструмента в воспитании общества в целом и каждой личности в отдельности.

Под влиянием общих демократических преобразований у простого народа (образно выражаясь) «развязался» язык, постепенно стали исчезать скованность и зажатость. Освобождённая разговорная стихия захлестнула повседневную жизнь, публичное общение, и это наиболее заметно отразилось на языке средств массовой информации, которые, как известно, являются зеркалом состояния языка.

Телевизионный экран почти ежедневно демонстрирует нам то, как стремительно и незаметно журналистская раскованность сменяется развязностью тона. Как итог – сначала с оттенком лёгкой бравады, потом – понимая свободу слова как вседозволенность, журналисты утверждают грубость как в речи, так и в жизни. Самое печальное в этом то, что вслед за журналистами читатели и зрители перестают замечать и соответствующе оценивать грубо-просторечную окраску многих звучащих с экрана слов и выражений, таких как хапнуть, грохнуть (в значении убить), жрать, сдохнуть, морда, дерьмо, бардак и т.д. (!).

Демократизация языка постепенно сменяется его либерализацией, суть которой заключается в «излишней терпимости и даже вредном попустительстве» по отношению к языковым процессам со стороны государства. Это проявляется не только в отмене цензуры, но и, прежде всего, в снятии табу с ранее запретных языковых элементов: жаргонизмов, диалектизмов, просторечных и даже нецензурных слов. Языковая норма становится настолько свободной, что порой даже непонятно есть ли она вообще.

Ситуация настолько удручающая, что впору уже говорить о происходящей на наших глазах **вульгаризации** языка, об упрощении его до такой степени, что он становится пошлым, т. е. низким в духовном, нравственном отношении, не соответствующим требованиям морали [2].

Размеренная, правильная речь дикторов, журналистов и публичных людей в эфире осталась в советском прошлом. Сегодня девиз СМИ – «цель оправдывает средства!». А цель одна – высокие рейтинги. И внелитературные элементы, в том числе и табуированная лексика, обладающая высокой степенью экспрессивности, используется для достижения максимального эффекта в воздействии на зрителя и слушателя.

С учётом того, что адресатами медиатекстов является народная аудитория, разнообразная по уровню культурного развития, средства массовой информации всё больше тяготеют к разговорно-доверительной, а порой – и к грубовато-просторечной тональности. Создаётся впечатление, что некоторые журналисты не в пылу эмоций, а совершенно сознательно используют нецензурную лексику в эфире, выдавая это за особенности собственного стиля.

Может быть, использование нецензурной лексики в эфире при наличии умного и точного содержания и можно было бы отнести к особенностям стиля, хотя и сомнительного, но с точки зрения профессиональной этики лучше пользоваться парламентскими выражениями. Подобное заигрывание с аудиторией приводит к тому, что вместо повышения общего уровня культуры населения массмедиа, наоборот, снижают планку, пытаясь таким образом добиться дешевой популярности.

Одним из способов достижения этой цели является включение в текст просторечных слов. Надо согласиться с тем, что их умеренное и уместное использование делает медиатекст ярче, живее, интереснее, эмоциональнее. Но злоупотребление подобной лексикой придает речи грубоватый оттенок, создает впечатление некомпетентности, непрофессионализма и даже невоспитанности автора. Зачастую за такой нарочитой грубостью скрывается не неграмотность, а тщательно спланированный расчет: для расширения своей аудитории публичные люди подобной лексикой иногда пытаются создать иллюзию своей близости к народу.

Бесспорно, наиболее частотными по употреблению в СМИ внелитературными элементами являются жаргонизмы. Аудитория настолько к ним привыкла, что практически уже не обращает на них внимания. Многие исследователи справедливо отмечают некоторые плюсы жаргонной лексики: экспрессивность, лаконичность, образность. Тексты, где используются жаргонизмы, аудиторией воспринимаются с интересом. Молодежь ценит жаргонную лексику за грубоватое остроумие и вызывающую противопоставленность принятой норме.

Журналисты считают, что употребление жаргонизмов дает возможность без пространных комментариев дать точную и, в то же время, эмоциональную оценку происходящего. Но иногда они забывают о том, что засилье жаргонизмов в медиатекстах создает специфическую, криминальную картину мира, влияющую на формирование мировоззрения зрителя. Употребление жаргонной лексики там, где есть равноценные литературные эквиваленты, делает речь более скудной, сниженной. Несомненно, в создавшейся ситуации необходимо работать над повышением культуры речи журналистов, организовывать курсы для работников массмедиа, боле строго обучать студентам нормам литературного языка [6; 7].

Зачастую журналисты лишь фиксируют высказывания публичных персон, которые употребляют в своей речи жаргонизмы. Но тогда возникает другая проблема: общественные деятели посредством журналистов влияют на язык СМИ. Публичные люди, государственные служащие, журналисты – все те, кто влияет на формирование языкового вкуса аудитории – должны понимать, что на них лежит определенная ответственность за судьбу русского языка.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– на сегодняшний день медиатекст представляет собой смесь нормированного книжного языка, народно-речевой стихии и жаргона;

– данные выявленные тенденции порождают общую языковую неряшливость, оскорбляют слух, противоречат здравому смыслу и приводят к оскудению русского языка.

Тем самым можно констатировать, что в современных СМИ часто стал использоваться просторечно-жаргонный твид речевой культуры, что недопустимо.

Подобное словоупотребление, звучащее из уст и журналистов, и авторитетных людей, имеет отрицательно влияние на формирование языкового вкуса и является одной из причин расшатывания нормативности литературного языка.

Библиографический список

1. *Речевая культура*. Available at: https://www.google.com/search?
2. Сафьянова А. *Речевая культура*. Available at: https://grammatika-rus.ru/rechevaya-kultura/
3. Копоть Л.В., Шеватлохова Е.Д., Архипова И.В. К вопросу о формировании культуры речи в СМИ. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2017; Выпуск 2 (197): 59–63.
4. Валгина Н.С. *Активные процессы в современном русском языке*. Москва: Логос, 2001.
5. Копнина Г.А. Отклонение от онтологической нормы как риторический прием на страницах современных российских газет Текст. *Язык современной публицистики:* сборник статей. Москва: Флинта: Наука, 2005: 162–178.
6. Цаликова М.А., Таутиева И.Х. Лингвокультурологическая подготовка студентов-журналистов для работы в национальном регионе. *Современные проблемы науки и образования.* 2014; № 6: 696.
7. Цаликова М.А., Санакоева И.Г. Риторические основы обучения художественно-публицистическим жанрам старших школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 6 (61): 469–471.

References

1. *Rechevaya kul'tura*. Available at: https://www.google.com/search?
2. Saf'yanova A. *Rechevaya kul'tura*. Available at: https://grammatika-rus.ru/rechevaya-kultura/
3. Kopot' L.V., Shevatlohova E.D., Arhipova I.V. K voprosu o formirovanii kul'tury rechi v SMI. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2017; Vypusk 2 (197): 59-63.
4. Valgina N.S. *Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Logos, 2001.
5. Kopnina G.A. Otklonenie ot ontologicheskoj normy kak ritoricheskij priem na stranicah sovremennyh rossijskih gazet Tekst. *Yazyk sovremennoj publicistiki:* sbornik statej. Moskva: Flinta: Nauka, 2005: 162-178.
6. Calikova M.A., Tautieva I.H. Lingvokul'turologicheskaya podgotovka studentov-zhurnalistov dlya raboty v nacional'nom regione. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6: 696.
7. Calikova M.A., Sanakoeva I.G. Ritoricheskie osnovy obucheniya hudozhestvenno-publicisticheskim zhanram starshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 6 (61): 469-471.

Статья поступила редакцию 05.03.23

УДК 8471.67 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-543-545

Shabaeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THE KUMYK DRAMA OF THE XX CENTURY. The article gives an idea of the origin and development of the Kumyk playwriting of the 20th century. The work comprehends not only historical and historical-revolutionary dramas, dramas about collectivization, but also love-romantic dramas, socially sharp comedies, fairy tale drama, etc. The author concludes that the Kumyk dramaturgy of the twentieth century has come a long way and was diverse in genre manifestation, it had not only historical dramas, but also love-romantic dramas, socially acute comedies, dramas-fairy tales of humanistic content, etc. In the Kumyk dramaturgy of the twentieth century, there was a more in-depth, realistically reliable comprehension of the new reality by creating new realistic works, in which the authors were able to pose the main problems of human development of a socialist society and solve them from the standpoint of socialist ideology.

Key words: **Kumyk drama, drama club, play, Kumyk theater, class struggle, clergy, universal problems, good, evil, war, national idea**

Л.А. Шабаева, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КУМЫКСКОЙ ДРАМАТУРГИИ XX ВЕКА

В статье даётся представление о зарождении и развитии кумыкской драматургии XX века. В работе осмысливаются не только исторические и историко-революционные драмы, драмы о коллективизации, но и любовно-романтические драмы, социально острые комедии, драмы-сказки и др. Автор делает вывод о том, что кумыкская драматургия XX века прошла большой путь и была многообразна в жанровом проявлении, в ней имели место не только исторические, но и любовно-романтические драмы, социально острые комедии, драмы-сказки гуманистического содержания и др. В кумыкской драматургии XX века происходило более углубленное, реалистически достоверное постижение новой действительности путем создания новых реалистических произведений, в которых авторы сумели поставить основные проблемы развития человека социалистического общества и решить их с позиций социалистической идейности.

Ключевые слова: **кумыкская драматургия, драматический кружок, пьеса, Кумыкский театр, классовая борьба, духовенство, общечеловеческие проблемы, добро, зло, война, национальная идея**

Актуальность темы обусловлена тем, что в последнее время возрос научный интерес к истории национальных литератур, в частности кумыкской драматургии. Исследование роли кумыкской литературы, драматургии в жизни общества в дореволюционный и советский периоды представляется важной филологической проблемой.

Цель данной статьи – исследование кумыкской драматургии, начиная с её возникновения до 90-х годов прошлого столетия.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– охарактеризовать тематику и проблематику пьес, созданных в XX веке;

– рассмотреть идейно-художественное своеобразие драматургических произведений, отражающих историю развития дагестанского общества прошлого века.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной и художественной литературы).

Научная новизна статьи состоит в малоизученности темы, в том, что в ней целостно представлена кумыкская драматургия XX века.

Теоретическая значимость заключается в том, что статья даёт полное представление о зарождении и развитии кумыкской драматургии XX века.

Практическая значимость представлена тем, что основные положения статьи могут найти применение в ходе разработки общих лекционных курсов по дагестанской литературе и курсов по выбору по истории кумыкской литературы.

Для развития драматургии у каждого народа должно иметь место театральное движение, стремящееся к созданию очагов национального театра [1–5]. Такое движение имело место у кумыков в начале XX века. В частности, в 1906 году в Темир-Хан-Шуре работал самодеятельный кружок под названием «Той» («Свадьба») [2].

1910 год в Темир-Хан-Шуре ознаменовался тем, что талантливый офицер Бейбулатов Темирбулат, занимавшийся для себя литературной и музыкальной деятельностью в свободное время, организовал театральный кружок для создания одной из европейских форм национального искусства – театра, который в то время отсутствовал у дагестанцев.

В состав кружка вошли представители кумыкской и азербайджанской интеллигенции, прежде всего врачи и учителя.

Поскольку собственного репертуара не было, ставились пьесы, переведенные с азербайджанского языка, – «Пехлеван эпохи», «Пусть будет не та, а эта» и др. произведения. Чаще всего поставленные пьесы звучали на кумыкском и азербайджанском языках [1].

Наличие драматического кружка побуждало Т. Бейбулатова и к созданию собственных драматургических произведений: он пишет драматическую поэму «Стенька Разин», в которой затрагивал проблему взаимоотношений добра и зла, красоты и уродства и пришел к выводу, что красота и доброта гибнут под натиском сил зла.

В 1916 году З. Батырмурзаев, С.-С. Казбеков, Ш. Даветов в Хасавюрте создали драматический кружок под названием «Танг-Чолпан» («Утренняя звезда»), который ставил задачи просвещения народа, создания театрального искусства. З. Батырмурзаевым были созданы сатирические пьесы «В медресе пришел мулла», «Наперекор муллам», в которых он разоблачал проделки мулл, их невежество и нелепые действия. Постановки по этим пьесам имели большой успех у жителей Хасавюрта и селений Хасавюртовского округа, который тогда относился к Терской области.

Ближе к 1917 году З. Батырмурзаевым была создана пьеса «Даниялбек», в которой он воплотил образ молодого человека с передовыми взглядами, борющегося с негативными явлениями жизни. Тату Булач вспоминала, что в 1917 году роли из этой пьесы репетировали У. Буйнакский (в роли Даниялбека), З. Булач (в роли первой женщины) и она (в роли его невесты) [3].

В июле 1917 года было создано «Дагъыстан мусульманларыны театр ва адабият жамиаты» («Театральное и литературное общество дагестанских мусульман»). Это общество ставило перед собой задачи просвещения дагестанцев, изучение истории, сбор фольклора, развитие просвещения, создание театра. Для более интенсивного претворения в жизнь поставленных задач оно решило издавать журнал «Танг-Чолпан». Журнал издавался на средства самого Т. Бейбулатова, он же занимался основной редакторской работой.

Помимо издания журнала Т. Бейбулатов возглавлял и драматический кружок при «Обществе», в котором ставил спектакли по собственным и переведенным пьесам. Непосредственным помощником Т. Бейбулатова был Гаджи Алискеров. При драмкружке была создана группа переводчиков, т. к. своих пьес было мало. В нее входили сам Т. Бейбулатов, З. Батырмурзаев, Б. Астемиров, А. Тамаев, З. Каитбекова и др. [1].

Участники драматического коллектива не ограничивались постановкой переведенных пьес, они сами создавали пьесы или инсценировки для своих постановок.

Дальнейшее развитие драматургии связано с театральным движением советского времени.

Бывшие ученики Т. Бейбулатова Абдуллаева Л., Камалов С. и известный краевед Тулач Гаджиев в 60-е годы минувшего века вспоминали, что их учитель для маленьких учеников создавал и ставил небольшие пьесы, связанные с природой, временами года, с определенной профессией. Таковыми были его пьески «Чечеклер» («Цветы»), «Къыш» («Зима»), «Яз» («Лето»), «Бёркчю» («Шапошник»).

В начале 20-х годов Т. Мурадов, создав свою группу самодеятельности на фабрике им. III Интернационала, осуществил постановки собственных пьес: «Къанлы майдан» («Кровавый майдан»), «Языкъ Умукюсюм» («Бедная Умукюсюм»), «Намарт къади» («Вероломный кадий» или «Кадий предатель»), направленных против устаревших форм жизни, неправильного отношения к женщине, разоблачавших происки некоторых представителей духовенства минувших времен.

Известный тюрколог, профессор Азербайджанского государственного университета Бонат Бекир Чобан-заде в своей статье о жизни и деятельности Т. Бейбулатова в 1926 году писал, что он создал шестиактную драму «Шамиль», четырхактную драму-сказку «Сувпери» («Русалка») [5].

Студийцы работали и над пьесой «Дети муллы», авторами которой были известный русский писатель М. Булгаков и кумык из Аксая, работавший во Владикавказе юристом Пензуллаев. В 1929 году студийцы работали и над первой историко-революционной пьесой своего товарища Амира Курбанова «Тав къарчыгъалар» («Горные соколы»), посвященной борьбе красных партизан с внутренней контрреволюцией за советскую власть. Антон Сегеди отмечал: «При всех своих недостатках эта пьеса была несомненным достижением» [4].

Создание государственного Кумыкского театра в 1930 году на базе выпускников театрального техникума было огромным событием, словно призывающим писателей Дагестана к созданию новых и новых пьес, тем более в 30-х годах театр испытывал невероятно острый репертуарный голод. И чтобы стимулировать развитие драматургии, Наркомпрос Дагестана в 1933 и 1934 годах дважды объявлял конкурсы на лучшую пьесу, и оба раза кумыкские авторы были удостоены первых премий: в 1933 году – А.-П. Салаватов за пьесу «Красные партизаны», а в 1934 году – А. Курбанов за драму «Чабан Арслан». Г. Рустамов за пьесу «В жизнь» был удостоен второй премии на втором конкурсе.

Пьеса «Красные партизаны» А.-П. Салаватова, поставленная в 1932–1933 гг. Т. Бейбулатовым, посвящена событиям гражданской войны. Пьеса «Чабан Арслан» А. Курбанова – коллективизации.

В конце 30-х годов А.-П. Салаватовым была написана пьеса «Айгази» на основе сюжета фольклорной песни, в которой наряду с темой любви была глубоко затронута и тема классовой борьбы крестьян против князей и шамхалов.

Как видим из всего вышеизложенного, в основе драматургии кумыков 20–30-х гг. лежала тема борьбы против представителей духовенства, «кулаков», богачей и князей, и это отвечало интересам новой власти, ведущей борьбу за укрепление своих позиций.

В пьесе «Карачач» («Чернокосая») А.-П. Салаватов также затронул общечеловеческую проблему взаимоотношений добра и зла на основе разработки сказочного сюжета. И здесь силы добра, милосердия и справедливости одерживают победу.

В годы Великой Отечественной войны кумыкская драматургия поднимала, как и вся литература, важность развития патриотической темы защиты Отечества от немецких захватчиков. Из написанных в те годы пьес следует назвать «Болат къапкъын» («Стальной капкан»), «Ансар» Аткая, «Месть» Ш. Абдуллаева, «Мстители» Н. Ханмурзаева. Несмотря на некоторую наивность в отображении образов врагов, пьесы эти, поставленные на сцене Кумыкского театра и на клубных сценах, привлекли внимание зрителей своим патриотическим пафосом.

Одной из недооцененных сложных драматургических произведений военных лет была пьеса А. Курбанова «Бораган», в основу сюжета которой был взят дастан, изданный Абусуфьяном еще до революции – «Бозигит». Наряду с темой всепоглощающей романтической любви в пьесе важное место занимает и тема защиты родины от врагов, внешне напоминающих арабов – они в белых чалмах. Их имена арабские. Видимо, в пьесе нашли отражение реминисценции арабо-хазарских войн тысячелетней давности.

Хотя реальная действительность советских людей после войны оставалась крайне бедной, в художественных произведениях было много счастья, так как на литературу того времени оказало сильное влияние так называемая теория бесконфликтности.

Это общесоюзное состояние сказалось и на ходе развития кумыкской литературы. Можно привести в пример следующие произведения писателей – кумыков, выполненных в контексте данной теории:

Ш. Абдуллаев «Широкий путь»;

Б. Атаев «Невесты»;

А. Курбанов «У снежных гор», «Соседи»;

Г. Рустамов «Друзья»; «Подарок Салимат»;

С. Джетере «Сестры» и др.

В 50-е годы «теория бесконфликтности» была осуждена партийными функционерами и решениями съездов писателей СССР в 1954 и в 1959 гг.

«Свадьба Кайтмаса» интересна тем, что в ней впервые в кумыкской драматургии воплощен образ стиляги Кайтмаса, нового деградирующего типа эпохи освоения целины. Он долгое время мотался где-то на стороне и, в конце концов, вынужден был, убежав от четвертой жены, приехать в родной аул к родственнице, чтобы жениться на ее дочери. Кайтмас был разоблачен. Данный роман отражал новые веяния, которые быстро распространялись по стране после смерти Сталина.

Одной из интересных пьес начала 60-х годов минувшего века является произведение «Дорогой жизни» А. Курбанова и М.-С. Яхьяева. Пьеса направлена на искоренение старых методов руководства сельским хозяйством, на преодоление проявлений культа личности.

В некоторых произведениях кумыкской драматургии жизнь воспроизводилась в непривычном ракурсе, и проблемы ставились в чисто моральном аспекте, без оглядок на принцип партийности. В качестве примера можно привести драму А. Курбанова «Кто виноват?». Данное произведение свидетельствует о том, что кумыкская драматургия этого периода вырывается из узкопартийных рамок на уровень общечеловеческих проблем.

В 60–70-е годы еще создавались крупные прозаические и драматургические произведения, посвященные революционным событиям, происходившим в Дагестане. Из драматургических произведений мы можем назвать замечательное произведение А. Курбанова «Горы в огне», которая ставилась на сценах дагестанских театров и, прежде всего, Кумыкского, организовывались радиоспектакли.

Другими пьесами, посвященными революционным событиям, были драмы А.В. Сулейманова «Танг-Чолпан» и Аткая «Сотав и Рашия», в которых была отображена борьба лучших сынов и представителей народа за торжество революционных идеалов. Эти постановки, отражающие моменты истории народа, вызвали живой интерес у зрителей.

Наиболее резонансной была постановка драмы М.-С. Яхъяева «Сквозь бурю». По-кумыкски она называлась «Арслан тувгъан уланлар» («Мужи, рожденные львами»), и в ней были воплощены образы лучших сынов народа: У. Буйнакского, М. Дахадаева и других. Постановка была удостоена высокой премии им. С. Станиславского, и это явилось признанием больших художественных достижений Кумыкского театра.

В 50–70-е годы были созданы и шли на сцене Кумыкского театра спектакли по пьесам Аткая «Невесты», «Мост дружбы»; З. Атаевой «Потрудись и сбудется», «Суд совести»; Ш. Альбериева «Похищенная девушка», «Сердце не прощает»; М.-С. Яхъяева «Ты только моя», «Требуется вдовушка», «Когда в сердце любовь», в которых разрабатывалась тема труда сельских жителей, их искренней любви, дружбы между народами. Имели место и пьесы, пронизанные идеями необходимости уважительного отношения детей к родителям, таково было произведение А. Курбанова «Выдаю маму замуж».

Со временем усиливается тенденция критического отношения к реальной действительности, и в пьесах ощущается сатирическое отображение кричащих противоречий жизни. Таковы были пьесы К. Абукова «Я виноват, Марьям», М. Атабаева «Золотой гусь», А. Атаева «Одни уходят, другие приходят», А. Гамидова «Праздник откладывается», Б. Аджиева «Хотите смейтесь, хотите плачьте». Иногда негативные явления жизни подвергались комическому осмеянию. Такой оказалась комедия А.-В. Сулейманова «Алякай и Телякай».

Со временем образ партийного вожака в литературе, уверенного в правоте своих действий, постепенно заменяется образами простых людей с их недостатками, заблуждениями, ошибками и потому раскаивающихся.

Интересными представляются пути-дороги развития литературы и драматургии, в том числе в тот период, когда искусство, освободившись от партийно-классовой ангажированности, вернулось в лоно национальной идеи. В литературе и драматургии постсоветского времени возрос интерес к национальной идее, хотя и раньше она присутствовала вместе с идеями классовой борьбы и принципами партийности.

В постсоветское время неимоверно возросло самосознание народа, его стремление из глубин познать свою историю, чтобы понять пути дальнейшего развития. Б. Атаев, будучи по профессии историком, в советское время создавал повести и пьесы на историческую тему. Однако в постсоветское время писатель обратил внимание на более отдаленные исторические события и темы, которые могли бы углубить историческое сознание народа. Более того, Б. Атаев обратился к запретным в советское время темам – положительному осмыслению шамхалов Тарковских, которых прежде считали лишь деспотами.

Наряду с созданием исторических романов и повестей, посвященных Султан-Махмуду Тарковскому – Эндереевскому владетелю и Махти-шамхалу, он создал и драму «Дерево Тенгри», отражающую жизнь общества в гуннский период истории, когда наши предки под влиянием миссионеров-армян и под жестким давлением своего хана Алп Илетвера насильственно переводились от язычества к более цивилизованной христианской вере.

Позже Б. Атаевым была создана и историческая драма «Шамхал Адильгерей Тарковский», посвященная трагическим последствиям «персидского похода» Петра I. Если раньше в литературе и драматургии кумыков шамхалы изображались деспотами (пьеса А.П. Салаватова «Айгази»), лишь угнетающими свой народ, теперь перед писателем и зрителем предстал образ другого шамхала – патриота и защитника народа, идущего ради его свободы на смертный бой и в Сибирь. Это уже свидетельство новой концепции истории кумыков, более реалистичной и правдоподобной.

В постсоветское время в драматургии кумыков еще более усилились тенденции отражения негативных явлений жизни. Об этом свидетельствуют пьесы К. Абукова «Женский скандал», «Авария», А. Атаева «Надежда моя Ташбике», А. Гамидова «Амина», У. Мантаевой «Честь», Б. Аджиева «Мой маленький праздник», М.-С. Яхъяева «Ложная свадьба», «Раскаяние». В последние годы в драматургии успешно работает А. Атаев, создавший интересную драму «Кресло» и лирическую комедию «Пока луна не зайдет за тучу», завоевавшую большую популярность в народе своей искренностью и близостью к умонастроениям народа.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что кумыкская драматургия XX века прошла большой путь и была многообразна в жанровом проявлении, в ней имели место не только исторические, но и любовно-романтические драмы, социально острые комедии, драмы-сказки гуманистического содержания и др.

В кумыкской драматургии XX века происходило более углубленное, реалистически достоверное постижение новой действительности путем создания новых реалистических произведений, в которых авторы сумели поставить основные проблемы развития человека социалистического общества и решить их с позиций социалистической идейности.

Библиографический список

1. Абдуллатипов А-К.Ю. *Темирбулат Бейбулатов*. Махачкала: Дагкнигиздат. 1995: 38–39.
2. Акбиев С.Х. У истоков кумыкского театра. *Народные традиции в современном профессиональном искусстве Дагестана.* Махачкала, 1984.
3. Гаджиев А.С. О том, как в нашей республике начиналось театральное искусство. *Дослукъ* (Дружба). 1967; № 2: 109.
4. Сегеди А. О театрально-художественном искусстве народов Дагестана. *Рукопись фонда ИИЯЛ*, ф. 8, оп. 1, д. 88, л. 19.
5. Чобан-заде Б.Б. *Кумук дили ве әдебиети тетиклери* (Заметки о языке и литературе кумыков). Баку, 1926.

References

1. Abdullatipov A-K.Yu. *Temirbulat Bejbulatov*. Mahachkala: Dagknigizdat. 1995: 38-39.
2. Akbiev S.H. U istokov kumykskogo teatra. *Narodnye tradicii v sovremennom professional'nom iskusstve Dagestana.* Mahachkala, 1984.
3. Gadzhiev A.S. O tom, kak v nashej respublike nachinalos' teatral'noe iskusstvo. *Dosluk`* (Druzhba). 1967; № 2: 109.
4. Segedi A. O teatral'no-hudozhestvennom iskusstve narodov Dagestana. *Rukopis' fonda IIYaL*, f. 8, op. 1, d. 88, l. 19.
5. Choban-zade B.B. *Kumuk dili ve ədebieti tetikleri* (Zametki o yazyke i literature kumykov). Baku, 1926.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 809.51-3 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-546-548

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*

SEMANTIC ANALYSIS OF CHINESE CHARACTERS WITH THE RADICAL 酉 "WINE VESSEL / WINE". The Chinese character as an independent object of linguistic research is of great importance, since it has an ability to act as a sign characterized by a universal linguistic nature. The research studies of Chinese characters for a better understanding of the mechanisms of interaction between language and human thinking, the influence of social, cultural and other factors on the functional and structural development of Chinese written language. The paper analyses the links within the Chinese characters with the radical 酉 "wine vessel / wine", the patterns of functioning and development of these links between parts of a complex character. The article provides an etymological analysis of the elements of Chinese complex characters for their further study as elements with a certain semantic significance, namely, the ability of the phonetic part of the character to enter into semantic relations with the determinative. The author conducts a semantic analysis of Chinese characters with the radical 酉 "wine vessel / wine" and proposes their thematic semantic classification.

Key words: **Chinese language, characters, semantic analysis, hieroglyph structure, etymological meaning**

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*

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЕРОГЛИФОВ С КЛЮЧОМ 酉 «ВИННЫЙ СОСУД / ВИНО»

Китайский иероглифический знак как самостоятельный объект лингвистических исследований имеет большое значение, поскольку обладает способностью выступать в качестве знака, характеризующегося универсальной языковой природой. Актуальность и необходимость исследова ний вызывается стремлением более глубокого изучения китайской иероглифической письменности для лучшего понимания механизмов взаимодействия языка и мышления, влияния бытовых, социальных, культурных и др. факторов на функциональное и структурное развитие китайской письменности. Данная статья посвящена исследованию свойств китайского иероглифического письма. Проводится анализ связей внутри иероглифического знака с ключом 酉 «винный сосуд / вино, изучаются закономерности функционирования и развития этих связей между частями сложного знака, проводится этимологический анализ элементов сложного знака, обладающих определенной семантической значимостью, для их дальнейшего рассмотрения, а именно – определяется способность фонетической части знака вступать в семантические отношения с детерминативом. Проводится семантический анализ знаков с ключом 酉 «винный сосуд / вино и предлагается их тематико-семантическая классификация.

Ключевые слова: **китайский язык, иероглифика, семантический анализ, структура знака, этимологическое значение**

«Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью начертательных элементов передавать речевую информацию на расстоянии и закреплять ее во времени» [1, с. 375]. Иероглифическое письмо имеет большое значение в становлении и развитии китайского общества, является его культурным наследием. Китайская письменность по-прежнему вызывает большой интерес у лингвистов, актуальными остаются исследования, касающиеся свойств иероглифического письма, семантики иероглифических знаков, а именно – связей внутри самого сложного знака, его структуры с позиции семантических отношений, возникающих между его компонентами. Исследования такого рода еще недостаточно широко представлены, однако их результаты могли бы помочь лучше понять процессы взаимодействия мышления и языка.

В связи с этим актуальность и новизна данного исследования определяются подходом к рассмотрению компонентов сложного знака как частей, имеющих семантическую значимость, а именно – способность фонетической части знака вступать в семантические отношения с детерминативом.

Объектом исследования являются иероглифические знаки с ключом 酉 «винный сосуд / вино», предметом – семантические свойства внутренней структуры знаков.

В работе проводится семантический анализ иероглифических знаков с ключом 酉 «винный сосуд / вино», исследование связей внутри знаков с целью описания строения сложных иероглифов и механизма взаимодействия языка и мышления. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) определение этимологического значения частей сложного знака;
2) описание семантических связей между элементами сложного знака;
3) создание тематико-семантической классификации знаков ключом 酉;
4) изучение взаимодействия языка и культуры.

Материалом для исследования является массив иероглифов, содержащих ключ 酉 «винный сосуд/вино» (в количестве 75 знаков), источниками исследования послужили Большой китайско-русский словарь (И.М. Ошанина), «Шовэнь цзецзы (说文解字) Сюй Шэня, «Цыюань» (词源) «Цыхай» (辞海) и др.

Теоретической базой для данного исследования являлись труды отечественных ученых И.М. Ошанина, А.Л. Семенас, В.М. Солнцева, Н.М. Шанского, В.И. Горелова, А.М. Карапетьянца, Н.Н. Короткова, В.А. Курдюмова, и др., а также труды таких китайских исследователей, как Ван Ли, Ван Дэчунь и др.

В работе использовались общенаучные методы, методы семантического, контекстологического, описательного анализа, а также компонентного анализа значений и др.

«Знак – это чувственно воспринимаемый предмет, который в процессе практической и духовной деятельности человека репрезентирует другой, отличный от него предмет» [2, с. 105]. Выделяются различные типы знаков, однако особое место в их типологии занимают знаки языка. Языковой знак обладает следующими свойствами: отношениями одновременности (в сознании носителя); в речевой цепи (кроме линейных) вступают в пространственные и временные отношения, а в составе сложного знака – в линейные отношения; звуковая сторона не нормирована по отношению к смысловой и др. [3, с. 111]. Главным образом языковой знак может вступать в два вида отношений: 1) синтагматические и 2) парадигматические. По отношению к объектам и элементам сознания знаки языка выполняют следующие функции: номинативная, предикативная, дейктивная, экспрессивная, сигнификативная, моделирующая, прагматическая [4, с. 9].

Знак характеризуется материальностью, как отмечает В.М. Солнцев, «…чтобы обозначить что-либо, знак должен быть чувственно воспринимаем, т. е. материален…» [5, с. 15]. Под материальностью, как правило, понимается звуковая сторона, которая графически представлена в виде письма. По причине того, что большая часть информации человеку поступает через зрительный канал, то в качестве языковых знаконосителей должны выступать зрительно воспринимаемые сущности [6 с. 109], таковыми для китайского языка стали сохраняющие и передающие информацию иероглифические знаки.

Китайская письменность является идеографической. В отличие от иных культур с различными видами алфавитного письма, процессы семантизации, а также процессы номинализации у носителей китайского языка происходят по двум векторам: 1) фонетическому и 2) графическому. Номинация в таком случае происходит не линейно, а двувекторно, как это изображено на рис. 1.

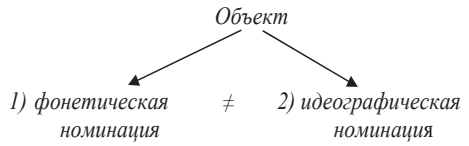


Рис. 1

Исследования китайской иероглифической письменности в отношении структуры знаков в большинстве своем основываются на традиционное разделение знаков китайской письменности, под которым понимается разделение знаков на такие шесть категории, как (象形) изобразительная, (指事) указательная, (会意) идеографическая, (假借) категория заимствованных знаков, (形声) фонетическая, (转注) категория видоизмененных знаков (согласно классификации Сюй Шэня) [7, с. 314]. Исследователи приходят к общему мнению, что большая часть иероглифических знаков относятся к фонетической категории, однако автор полагает, что в некоторых случаях при более точном определении связей внутри знака, их можно было бы отнести к идеографической категории. В связи с этим в данной работе, в том числе, ставится задача выяснения структуры знаков и связей внутри них, чтобы попытаться продемонстрировать верность данного утверждения.

Перед тем как перейти к анализу сложных знаков, следует обратиться к знаку 酉 yǒu. Ключевой знак 酉 является ничем иным, как пиктограммой, которая изображает закрытый сосуд, с хранящейся в нем некой жидкостью (подразумева-



Рис. 2. Знаки цзинь вэнь (金文)

ется сосуд с «вином»). Представленность данного знака в различных древних вариантах китайской письменности является достаточно значительной (см. рис. 2).

酉 в современном китайском языке встречается только в составе сложного знака 字, 酉 перестал функционировать как логограмма и является морфограммой, выполняя функцию графосемантического указателя всего знака. Этимологическое значение знака 酉 трактуется достаточно широко, однако основными базовыми семами считаются сосуд для вина или жидкий продукт брожения (что, в свою очередь, дает возможность выделить ряд дополнительных сем, например, алкогольный напиток, снадобье и др.).

В данной статье было изучено 75 письменных знаков с морфограммой 酉. Иероглифическая письменность по-прежнему сохранила свойства понятийного письма, несмотря на то, что знаки имеют фонетическое оформление. В связи с этим при анализе знаков устанавливалось этимологическое значение всех частей сложного знака, определялись мотивированность использования морфограммы 酉, ее влияние на значение знака в целом, а также выявлялась связь с другими частями знака для обозначения различных понятий. Для этого знаки были разложены на ключ и краевую морфему, при этом фонетик рассматривался как часть, имеющая определенную семантическую окраску:

– 酌 (zhuó) – наливать, угощать вином, черпать (вино), где первый элемент сложного знака это могфограмма酉 酉 𠂤 (yǒu) – сосуд с вином/вино в сочетании, второй элемент знака勺 勺 (sháo) – черпак, половник, ложка;

– 酣 (hān) – выпивший, удовлетворенный выпивкой, пьяный, веселый, где правый элемент знака甘 甘 (gān) – приятный, вкусный, крепкий, сладкий, удовлетворяться;

– 醇 (chún) – спирт, чистейшее (лучшее) вино, чистый, алкоголь без примеси, выдержанный и др., где второй элемент享 享 (xiǎng) имеет значение удовлетворять, наслаждаться, жертвоприношение вином, угощение [8] и др.

Значение составляющих знака дает возможность определить взаимосвязь между его элементами, в результате чего образуется общее значение. Однако при рассмотрении архаичных знаков становится очевидным, что части сложного знака не только имеют вещественное значение, но и взаимодействуют друг с другом, т. е. графический элемент является не только звучащей, но и значимой единицей. Мы видим, что компоненты обладают определенным семантическим значением и взаимодействуют между собой, в результате чего образуется общее значение сложного знака. Для понимания отношений между частями сложного знака необходим более глубокий анализ, после установления значения или происхождения фонетика причисляемый к фонетической категории знак с большей вероятностью можно отнести к идеофонографической категории.

В подтверждение того, что «существуют знаки, в которых взаимодействуют не собственно значения составляющих компонентов, а первичные значения пиктограмм, от которых они произошли» [9, с. 49], части сложного знака с ключом 酉 были рассмотрены именно с этой точки зрения:

– 尊 (zūn) – уважаемый, почтенный, жертвенная чаша (для вина), где взаимодействующий с морфограммой 酉 (yǒu) элемент 寸 (cùn), здесь имеет не собственно значение – мера длины цунь, вершок, дюйм и др., а первичное значение его пиктограммы, которая изображает руку человека (имеет значение «рука»), что отчетливо видно в его архаичном написании , где руки держат (преподносят) сосуд с вином в знак уважения;

– 奠 (diàn) – делать жертвоприношение , где также взаимодействует не собственно значение компонента 大 大 (dà) – большой, старший, важный, уважать и др. Данную пиктограмму в архаичном виде мы находим в виде 冂. Таким образом, значение знака в целом вытекает из его древнего написания (金文), где отчетливо видны первичные значения компонентов – жертвенный сосуд с вином, стоящий на столике с ножками;

– 酢 (zuò; cù) – ответный тост за хозяина, благодарение (богам). Из связи морфограммы 酉 – сосуд с вином/вино с морфограммой乍 (zuò, zhà) – внезапно, впервые и др., где опять-таки взаимодействует первичное значение пиктограммы изображающей часть лица человека (рот) 𠂉 𠂉, вытекает общее значение всего сложного знака, которое отчетливо отражено в архаичном написании – винный сосуд и рот (выпивать и говорить);

– 酽 (yǎn) – горький вкус вина, где 今 (jīn) – сегодня, ныне, также используется в первоначальном значении пиктограммы 今 – рот (что-то во рту). – в архаичном написании знака отчетливо виден перевернутый рот (что-то во рту) и сосуд с вином, которые дают общее значение знака (если взглянуть на знак горизонтально).

Таким образом, большую часть рассмотренных знаков можно отнести к идеограммам или идеофонограммам. У всех знаков морфограмма 酉 имеет значение, так или иначе связанное с вином, наличие морфограммы 酉 酉 не требует пояснений, т. к. оно очевидно при первом же рассмотрении. Изучение значений знаков и их составных элементов определенно требует знаний о культуре носителей китайского языка, однако в то же время дает возможность узнать о запечатленных в языке особенностях быта, традициях, мировидении китайского народа и отношении к окружающей действительности. Иероглифические знаки говорят нам о почтении и уважении (подношении вина в знак уважения) – , о традициях с возлиянием вина (жертвоприношении) – , о быте китайцев (гончарном ремесле) – , об использовании в ритуальных сосудах – , о свойственной китайцам сыновьей почтительности – [10, с. 91] и др. Например, анализируя взаимодействующие элементы знака醮 (jiào) – жертвоприношение (с возлиянием вина) по случаю обряда инициации, свадьбы, освящения храма и др., мы узнаем о ритуале подношения духам вина 酉 (yǒu) и жертвенной пищи 焦 (jiāo), , где взаимодействует не собственно значение элемента 焦 (jiāo) – обожженный, а первичные значения пиктограмм, из которых он состоит: (птица) и (огонь). Возлияние вина было и до сих пор остается неотъемлемой частью различных церемоний и ритуалов, это объясняет, почему, например, 配 (составлять пару, вступать в брак) в древности означало готовить (варить) вино; составлять в нужных пропорциях зелье. Знак в архаичном написании изображал человека, стоящего на коленях у сосуда с вином, именно с помощью жертвенного вина человек получал одобрение у духов.

«Вино» в данном случае употребляется в более широком понимании этого слова, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля имеется следующее определение: «Любая растительная жидкость, перешедшая третью степень брожения (1. Квасное; 2. Сахарное; 3. Винное; 4. Гнилое) и получившая от этого пьяное свойство» [11, с. 896]. Также широкое понимание «вина» в «Толковом словаре русского языка» (под редакцией Д.Н. Ушакова) определяется как «напиток, содержащий алкоголь» [12, с. 848].

Иероглифические знаки, связанные с семой «вино», по тематико-семантическому признаку можно разделить на следующие группы:

– обозначающие (винную) закваску или дрожжи (醾 méng – винные дрожжи; 醭 cén – винные дрожжи);

– связанные с процессом изготовления алкоголя (酿 niàng – гнать, курить вино; ферментировать; бродить (о винной закваске); 醞 yùn – гнать вино; бродить, киснуть);

– родовые знаки, обозначающие алкоголь (酒 jiǔ – вино, водка, алкоголь; 酤 gū – вино);

– качество алкогольных напитков (醲 nóng – крепкое выдержанное вино; 醾 róng – вино вторичного брожения; 酤 gū – молодое вино);

– обозначающие химические вещества (醋 xī – ацил; 酚 fēn – фенол; 醛 chuò – альдегид; 醛 quán – альдегид);

– описание вкуса, цвета, консистенции (醠 liáng – холодный; 酤 tiān – сладкий; 醋 xī – прокисший, кислый; 醎 xián – соленый, засоленный);

– обозначающие действия употребления алкоголя (酌 zhuó – наливать, пить вино; угощать вином; 醼 yàn – пировать, веселиться, распивать алкоголь; 醵 jù – распивать алкоголь, приобретенный в складчину);

– фиксирующие состояния, связанные с распитием спиртного (酣 hān – пьяный, выпивший; удовлетворенный выпивкой; 醅 pēi – пьяный и сытый; 醉 zuì – пьяный; 醺 xūn – пьяный, захмелевший; 酕 yōng – напиваться без меры);

– знаки, связанные с различными традициями и ритуалами (酋 sù – поминальный обряд; 酹 lèi – совершать жертвоприношение с возлиянием вина).

– знаки, косвенно связанные со спиртными напитками: 1) уксусы и соусы (醬 rǎn – легкий соевый соус; 醢 mí – паста из проквашенных соевых бобов); 2) кисломолочные продукты (酥 sū – масло (коровье, овечье); простокваша; кумыс) [8]. Молоко как продукт и его производные занимают крайне незначительное место в культуре.

Таким образом, нами рассмотрено взаимовлияние частей иероглифических знаков с ключом 酉 «винный сосуд/вино», сделаны выводы о том, что части сложного знака могут выполнять функции значащей и/или звучащей единицы. Элементы иероглифического знака обладают определенным семантическим значением, и при их взаимодействии образуется общее значение всего знака. Знаки, которые формально отнесены к фонограммам, по причине взаимодействия их элементов между собой следует относить к идеограммам (или фоноидеограммам), т. к. второй элемент знака, выполняющий функцию фонетика, также обладает определенным семантическим значением и вступает во взаимодействие с первым элементом. Семантика рассмотренных письменных знаков достаточно прозрачна, влияние ключевого знака 酉 винный сосуд/вино очевидно. По тематико-семантическому признаку знаки можно разделить на те, которые напрямую или косвенно связаны с алкогольными напитками, среди которых выделяется спектр семантических подгрупп (обозначающие ту или иную атрибутику (ритуалы, процессы приготовления или употребления алкоголя и др.).

Свойства китайских письменных знаков дают возможность погрузиться вглубь веков и познакомиться с культурой ханьцев, лучше понять мировидение китайского этноса, изучить исчисляемый веками опыт предшествующих поколений. Таким образом сформируется вэнь-культура, которая понимается как способ идеографической номинализации и семантизации мира, что «позволяет нам рас-

сматривать феномен идеографической письменности ханьцев как этнокультурный феномен, который мы и называем вэнь-культура» [10, с. 186].

Цель и задачи, поставленные в данной работе, в целом были достигнуты. Материалы, полученные в результате исследования, могут быть использованы для чтения курсов грамматологии китайской письменности, лингвокультурологии, а также в качестве дополнительного материала для дальнейших исследований, касающихся изучения китайской иероглифической письменности.

Библиографический список

1. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. *Краткий философский словарь*. Москва: Проспект, 2000.
3. Березин Ф.М. Головин Б.М. *Общее языкознание*. Москва, Просвещение, 1979.
4. Маслов Ю.С. *Введение в языкознание*. Москва: Высшая школа, 1987.
5. Солнцев В.М. Языковой знак и его свойства. *Вопросы языкознания.* 1977; № 2: 15–28.
6. Кравченко А.В. *Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка*. Иркутск: Издание ОГУП Иркутская областная типография № 1», 2001.
7. 许慎.*说文解字*. 北京中华书局出版 1992年.
8. 现代汉语词典. *商务印书馆*. 北京，1992 年.
9. Пруцких А.А. *Структурно-семантический анализ иероглифов с ключом «женщина»*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
10. Хо О.А. *Культура вина в Китае*. Москва: Издательский дом ВКН, 2018.
11. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Эксмо, 2010.
12. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка.* Москва: Астрель: АСТ, 2000.

References

1. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
2. *Kratkij filosofskij slovar'*. Moskva: Prospekt, 2000.
3. Berezin F.M. Golovin B.M. *Obschee yazykoznanie*. Moskva, Prosveschenie, 1979.
4. Maslov Yu.S. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
5. Solncev V.M. Yazykovoj znak i ego svojstva. *Voprosy yazykoznaniya*. 1977; № 2: 15-28.
6. Kravchenko A.B. *Znak, znachenie, znanie. Ocherk kognitivnoj filosofii yazyka*. Irkutsk: Izdanie OGUP Irkutskaya oblastnaya tipografiya № 1», 2001.
7. 许慎.*说文解字*. 北京中华书局出版 1992年.
8. 现代汉语词典. *商务印书馆*. 北京，1992 年.
9. Pruckih A.A. *Strukturno-semanticheskij analiz ieroglifov s klyuchom «zhenschina»*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2003.
10. Ho O.A. *Kul'tura vina v Kitae*. Moskva: Izdatel'skij dom VKN, 2018.
11. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: `Eksmo, 2010.
12. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Astrel': AST, 2000.

Статья поступила в редакцию 23.03.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-548-551

Gorina I.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Nikulnikova Ya.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yanagornik@bk.ru*
Drachevskaya A.V., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: a.saenko94@mail.ru*

LINGUISTIC MODELING AND TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN INTERROGATIVE RELATIONS IN A SENTENCE AND TEXT. The article discusses the general principles and rules of lexical modeling and typological expansion of interrogative relations in modern Russian. The concept of "transformations of interrogative constructions" includes examples of transformations of such relations, the structural and communicative organization of models, as well as possible lexical modifications and compositions of speech interrogative functions are considered. Syntactic rules for the use of individual components of the language for the expression of interrogative relations are determined. Architecture of such relations is reproduced not only as the dominant conditionality in the language of one of the most common types of communicative relations, but also as a phenomenon of process management and a factor of initiation of the structural and functional diversity of semantic and pragmatic problems of interrogativeness.

Key words: **structural and communicative organization of models, model of interrogative relations, transformation of interrogative constructions, markers of interrogativeness, interrogative modifications**

И.И. Горина, *д-р филол. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Я.С. Никульникова, *канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: yanagornik@bk.ru*
А.В. Драчевская, *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: a.saenko94@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В ПРЕДЛОЖЕНИИ И ТЕКСТЕ

В статье рассматриваются общие принципы и правила лексического моделирования и типологического расширения вопросительных отношений в современном русском языке. В понятие «трансформация вопросительных конструкций» включены примеры преобразований таких отношений, рассматриваются структурно-коммуникативная организация моделей, а также возможные отдельные лексические модификации и композиции речевых вопросительных функций. Определяются синтаксические правила использования отдельных компонентов языка для выражения вопросительных отношений. Архитектура таких отношений воспроизводится не только как доминирующая обусловленность в языке одного из самых распространенных видов коммуникативных отношений, но и как феномен управления процессами и фактор инициации структурно-функционального многообразия семантических и прагматических задач вопросительности.

Ключевые слова: **структурно-коммуникативная организация моделей, модель вопросительных отношений, трансформация вопросительных конструкций, маркеры вопросительности, вопросительные модификации**

Функциональная система «вопрос – ответ» в лингвистических исследованиях представляется как субъективное начало речевой коммуникации, как та самая начальная и элементарная форма мысли, которая может развить идею, объяснить или нейтрализовать её [1].

Предмет исследования видится нам как технологическая, принципиальная логическая и рациональная смысловая основа, а также как рабочая схема моделирования вопросных отношений в языке. Объектами исследования назначены конструктивные модификации вопросительных отношений, которые в коммуникациях демонстрируют свою «стабильность» и одновременно «гибкость», готовность системы «вопрос – ответ» к трансформациям и потенциальную способность объединять в себе иные функции, которые практически всегда обозначаются однозначными маркерами обусловленности. Продуктивность трансформационных процессов способствует демонстрации возможных структурно-семантических модификаций вопросительных отношений для конкретных коммуникативных задач и целей. Результаты трансформаций элементов речи, воспроизводящих конкретные вопросительные отношения, лежат в прагматической плоскости.

Актуальность статьи заключается в необходимости ответа на поставленные вопросы о роли лингвистического моделирования и о его способности уча-

ствовать в динамических трансформациях операторов вопросных отношений. С этой точки зрения важным следует считать описание принципов синтаксического, грамматического, структурно-функционального, коммуникативно-прагматического регулирования вопросительных отношений в предложении и тексте.

Исследование всего этого направления не выходит за пределы семантических и грамматических правил синтаксической организации русского монологического и диалогического текста и акцентировано лишь на установлении особенностей и возможностей трансформации логических и лексических компонентов предложения и текста, способствующих демонстрации частных лингвистических задач, и на обозначениях актуализирующей роли вопросных отношений в языке. Мы в пределах этого исследования касаемся лишь существа особых доминирующих и системообразующих моделей вопросительных отношений, например, в следующих локациях: «вопрос в вопросе», «вопросы с наличествующими вопросительными словами», которые недостаточно полно освещены в современных лингвистических исследованиях.

Наши представления о структурной дифференциации и интеграции вопросительных отношений базируются на принципах структурно-коммуникативной организации языка и обоснованы примерами возможных вариаций блочно-модульного проектирования базовых и элементарных лингвистических моделей вопросительных отношений. Изучение локализации и функционирования трансформационных модификаций вопросительных конструкций языка является целью данного исследования.

В научных исследованиях зачастую высказывается мысль о месте динамических операторов вопросно-ответных отношений, которым отводится особая роль в коммуникации, которая видится в границах представлений о функционировании предложений с конкретной и абстрактной предикацией в системе «вопрос – ответ». Именно как соотношение предикативных компонентов в системе вопрос – ответ в лингвистической науке закладывались начальные представления о моделировании вопросительных отношений [1]. Отметим, что таких попыток в лингвистических исследованиях сделано немало, но мы с достаточной долей уверенности можем утверждать, что задача унификации вопросительных отношений в языке успешно не решена до сих пор.

В логике и философии были сделаны существенные шаги в части определения правил использования вопроса как метода для обнаружения и обоснования истины и истинности высказываний. Сам «вопрос» стал своеобразным маркером, инструментарием и логической основой для рассуждения, а также использовался как метод поиска объективного, субъективного или абстрактного начала в жизни человека.

В лингвистических исследованиях теория вопросительного предложения претерпела несколько этапов исторических трансформаций. Анализ вопросно-ответных отношений ограничивался преимущественно сферой исследования грамматических средств выражения вопросительности, касался внешних структурных и синтаксических параметров оценки – наличия или отсутствия признаков особой вопросительной интонации.

На втором этапе исследований в связи с развитием коммуникативной прагматики к этим направлениям добавились проблемные вопросы вопросительного предложения как основы и элементарной формы коммуникаций [2]. Эти знания естественным образом были объединены в единое целое с исследованиями структурно-семантических особенностей функционирования системы «вопрос – ответ». Структурно-логические вариации системы «вопрос – ответ» получили доказательное подтверждение.

Эти достижения позволили вопросно-ответные отношения представить в следующих оценочных границах: во-первых, семантика невопросительных предложений оценивалась по формальным признакам и сравнивалась с семантикой вопросительных предложений; во-вторых, определялись и анализировались видимые структурно-семантические и функциональные совпадения и различия повествовательных и вопросительных предложений, что позволило выделить разные типы последних [3].

Вопросительные предложения начали рассматривать и группировать по параметрам назначения и их модальному качеству, стали учитываться такие виды семантических преобразований, как побуждение, инициирующие потенции в диалогической речи и другие прагматические факторы. Обосновывались положения, которые предполагают коммуникативные отношения адресата и адресанта в речевом взаимодействии при наличествующем факторе совпадения или несовпадении интересов коммуникантов.

В итоге была сформулирована базовая концепция вопросно-ответных отношений, охватывающая логическую, коммуникативную и прагматическую задачи: вопрос как побуждающий и инициирующий оператор языковых трансформаций всегда направлен на коммуникацию и рассчитан на солидарную ответную реакцию со стороны собеседника.

Вопрос участвует в сфере побудительности как фактор объединения проблемы и путей её решения. Существует мнение, что логическая форма вопроса – просьба сообщить что-либо в форматах: *Я хочу знать…, Я хотел бы понять…* – может быть соотнесена с вопросительным предложением-высказыванием с побудительной семантикой. Классификация вопросительных конструкций по цели высказывания позволяет подобные структуры отнести к речевым актам, подобным просьбам. Трансформационное объединение просьбы и вопроса помогает создать модели, отвечающие признакам системы «вопрос – ответ»: *Я хочу знать, каким образом вы здесь оказались? – Я пришел, потому что мне хотелось вас видеть.*

Трансформация как метод, используемый для лингвистических преобразований, служит для познавательной задачи по оцениванию субъективного моделирования вопросительных отношений в различных ситуативных речевых обстоятельствах. Технологические приемы, используемые для решения вопросов по трансформации, дифференциации и интеграции вопросительных отношений в языке, соотносятся с реализацией вопросительности как языковой функции. Разделение вопросительных конструкций на модифицированные типы происходит по их семантико-коммуникативному и прагматическому назначению и наполнению.

Вопросительные отношения, по результатам наших исследований, с одной стороны, обладают всем необходимым набором специфических операторов-средств вопросительности. С другой стороны, составляют часть системы вопросных отношений языка и соответствуют специфическим законам и правилам построения моделей вопросительных конструкций.

Одной из распространенных моделей вопросительной конструкции является предложение с компонентом «вопрос» типа *Вопрос состоит в том, можете ли вы нам помочь?* В прагматическом плане сама семантика лексемы вопрос уже предполагает определенный отклик собеседника. Такая структура связана с *трансформационным изменением* концептуального значения лексемы *вопрос.*

В этом случае создается реляционно-ситуационная модель функционально-синтаксической обусловленности, связанной с лексемой *вопрос*. Модель может приобретать целый ряд дополнительных значений при использовании эквивалентных синонимических заменителей: *проблема, дилемма, задача, тема, загадка, суть, парадокс, концепция, понятие, дело, разногласие, постановка, задание, роль, решение, выбор, запрос, необходимость, предмет внимания, предмет обсуждения, встречный вопрос.* Например:

Возникает ли проблема решения того, по какому принципу и кем будет определяться очерёдность предоставления займов? Но нам еще не совсем ясна суть, каковы ваши взаимоотношения друг с другом?

Верификация вопросительных моделей образует значительную массу абсолютно достоверных вопросительных предложений, выражающих чувственный опыт субъекта. Лишь те предложения системы «вопрос – ответ» истинны и осмысленны, которые могут быть верифицированы, то есть сведены к истинным предложениям-модификациям. Задача логического подхода к моделированию вопросно-ответных отношений заключается в том, чтобы связать субъективные утверждения со специфическими (типовыми) предложениями и создать основу прочного эмпирического базиса вопросительности.

В верифицированных отношениях, с одной стороны, создается своего рода «портрет» конструкции с отношениями вопрос – ответ, некая структурно-языковая матрица вопросительной модели, с другой стороны, безусловным является тот факт, что и структура текста, тип текста, и языковые единицы, и конструктивные элементы вопроса есть результат сознательного выбора автора на основе значительной эмпирической базы.

Конструкции *с наличествующими вопросительными словами* как продуктивными операторами вопросно-ответных отношений представляют собой модели, в которых верификация широкого набора вопросительных слов синонимически и фразеологически расширяется:

Кто, как не мы? Ну что за чудо эти глазки? Куда катится этот мир? Откуда в тебе это? Зачем нам все это? Почему мы такие? Кому, как не нам? С кем прикажете делить это? Как мне вас теперь называть? Когда мы увидимся? Какой же это сон?

В свою очередь, эти модельные схемы порождают должный коммуникативно-прагматический эффект, который обусловливает субъективные представления, оцениваемые по ряду критериев, и в соответствии с этим возникают способы реализации вариативных схем, семантическим коррелятом которых является свернутая или развернутая пропозиция вопросительного слова:

Где же на самом деле прячутся зайцы? – пропозиция места; Который сейчас час? – пропозиция времени; *Почему я такой? Для чего мы здесь?* – пропозиция причины; *Из чего складываются наши отношения? Как мы будем дальше взаимодействовать?* – пропозиция образа действия.

В соответствии с этим принципом образуются соответствующие модели и их модификации, а также структурно-синтаксические схемы их развертывания [4, с. 257].

Для усиления эмотивности вопросительности, преимущественно в диалогических текстах, используется прием дубликации вопроса: *Как вы могли допустить такое? Как?!* и аналогично: *Что?! Что заставило вас сделать это?* Такие дублеты образуют модели, способствующие акцентированию целеполагающей функции в вопросно-ответных отношениях.

Мы отмечаем особенности функционирования системы «вопрос – ответ» и выделяем основную причину вопроса, понимаемую как *желание знать нечто*, тогда как в повествовательном сообщении этот компонент имеет значение *я утверждаю нечто*, а в случае побуждения эта верификация развива-

ется за счет трансформационных процессов и имеет значение *желаю повлиять на кого-либо*. Проиллюстрируем это обстоятельство следующим примером: *Для чего ты это сделал? – Я это сделал для того, чтобы… знать, доказать, объяснить…*

В данном случае действие уже совершено отвечающим лицом. Факт совершения действия для обоих субъектов вопросно-ответных отношений бесспорен. Для спрашивающего лица важно в данный момент узнать, *для чего, почему, зачем, с какой целью* совершено действие, и запрос на получение информации мог бы выглядеть так: *Я не знаю, почему ты это сделал, но очень бы хотел это знать*. Вопросительный компонент *для чего* и знак вопросительности *(?)* являются маркерами структурной организации системных отношений «вопрос – ответ».

Главная особенность лингвистического моделирования состоит в том, что этот метод включает в себя опосредованное познание, осуществляемое с помощью объектов-заместителей, например, синонимов, антонимов, фразеологизированных компонентов. Модель выступает как своеобразная схема познания, в рамках которой автор изучает интересующий его объект, изменяя его параметры. Например: *Мы должны уяснить для себя вопрос: разобраться или оправдываться?* Эта конкретная вопросительная модель представляет собой конструкцию, построенную на принципах противопоставления двух различных явлений, содержащих какую-либо ценность или оценку сути явления. Инструментом познания является компонент *или*. В другом случае, например, в градационных отношениях, накладываемых на вопросительные, мы имеем дело с субъективным восприятием качества одного порядка: *Как вы считаете, это дерево выше или ниже того?*

Рассматривая и изучая базовые принципы лингвистического моделирования вопросительных отношений в речи, дискурсе и тексте, мы должны учитывать еще одну из видимых закономерностей: вопросительные отношения могут проявляться в речи (в тексте, в предложении) автономно как отдельная категория без указания на обязательность или ожидание последующего ответа на поставленный вопрос [6]. В то же самое время ответ не может существовать в отрыве от вопроса, его породившего. Мы можем констатировать и тот факт, что стилистическому виду текста, например, научному, публицистическому или художественному, присуще использование своего особого, специфического набора маркеров и приемов выражения вопросных отношений, которые связаны с грамматическими, семантическими, коммуникативными средствами, носящими системный характер. Наличие вопросительных отношений фиксируется в разного рода руководствах по искусству диалога, в моделях аргументирующей речи [7].

С точки зрения принципов лексического, семантического, грамматического и структурного моделирования вопросительных отношений мы имеем дело с системами особого коммуникативного назначения. Мы подчеркиваем тем самым обязательность комплексной оценки качества образуемой динамической системы «вопрос – ответ», при которой учитываются правила постановки вопроса, корректность и некорректность, достоверность и недостоверность, существование или отсутствие проблематической составляющей, ресурсный состав вопроса, функциональный характер вопроса, коммуникативная целесообразность.

Так, например, научному стилю речи соответствуют вопросы, модели которых могут быть классифицированы и верифицированы по типу решаемой научной задачи:

1) выяснение конкретного места расположения объекта или субъекта: как далеко? на сколько ближе? с какой стороны?;

2) установление времени действия (существования) процесса: как долго? за которое (какое) время? хватит ли времени? какова длительность процесса? с каких пор?;

3) выяснение фактологических причин события: почему? с какой целью? какое этому обоснование? какие условия? каким образом? для чего? что за этим последует? по какому параметру делаются выводы? каков прогноз?

К подобному эффекту знания – незнания содержания высказывания обычно приводят *вопросы, предназначенные восполнять неполноту исходных значений*. В этой связи данные конструкции относят к моделям *с открытой возможностью к последующим трансформациям*. Такому роду текстов свойственно отсутствие вопросов с семантикой неопределенности [7, с. 273].

Художественному тексту присуще использование вопросов с достаточной долей неопределенности значений. Эта неопределенность в вопросе чаще всего создается с помощью некоторых частиц. В этом случае моделирование отношений «вопрос – ответ» создается частицами, которые влияют на модальный фон всего высказывания.

Наиболее активной в этом отношении является частица *ли*. Вопросы с *ли* – это признак наличия неразрешенного вопроса в семантическом плане. Такая позиция семантической нейтрализации ответной реакции в вопросительной конструкции за счет использования частицы *ли* свойственна общей системе неопределенности в языке. Сравните модальный план двух предложений: *Согласиться нам с данным предложением? – Согласиться ли нам с данным предложением?* В первом случае нет сомнения в поставленном вопросе, поэтому ожидаем либо положительный, либо отрицательный ответ. А во втором случае в самом вопросе уже содержится неопределенность, создаваемая частицей *ли*.

С другой стороны, частица *ли* может инициировать и внутренний диалог, связанный с собственными переживаниями и сомнениями: *Есть ли жизнь после смерти?* Говорящий, как бы сам себе задает вопрос, на который у него нет ответа. В форме такого вопроса содержится информация, которая не подтверждается эмпирическим путем. Человек должен сам для себя его разрешить путем размышлений или использовать знания и представления других людей по существу вопроса.

Неопределенность в вопросительном предложении может создаваться за счет фразеологизированного компонента, который может затруднять наше восприятие сути задаваемого вопроса: *Хочешь, я достану тебе Луну с неба?* Трудно оценить данное вопросительное намерение по традиционным критериям для понимания фактора достоверности – недостоверности высказывания. С формальной точки зрения задачу, поставленную в вопросе, решить невозможно, но с точки зрения намерения автора осуществить несбыточную мечту, доставить человеку радость – это вполне корректный вопрос. Использование фразеологизированных компонентов в вопросительном предложении обусловлено прагматическими задачами, связанными с эмотивной стороной высказывания [8].

Модификации вопросно-ответных систем «Как? – Так», «Так ли это? – Точно так», воспроизводимые с точки зрения семантики, прагматики и коммуникаций высказывания, могут быть тематически трансформированы в единый модельный блок-систему «вопросы с включенным режимом ожидания ответа», верифицированные с точки зрения структурно-семантической организации высказывания. В качестве примера приведем фрагмент диалога:

А кто ты сам? – Я здешний лесник. А как тебя зовут? – Меня зовут Василием. Как долго ты живешь здесь? – Уже шесть лет. Живешь один? – Нет, у меня есть жена. Дети есть? – Двое: сын и доченька. Однако как ты сказал – доченька?! Любишь, небось, её без памяти? – Как не любить?!

Здесь мы наблюдаем функционирование устоявшихся речевых комбинаций, ролевых и социальных отношений между говорящими, стандартную ситуацию общения, представленную типичной коммуникативной моделью.

Таким образом, в ходе исследования нами выделены квалификационные принципы, по которым возможно осуществлять моделирование и трансформации в системе «вопрос – ответ»:

1. Вопросительные предложения-высказывания представляют собой отдельный тип речевого акта, в котором вопрос выделяется конструктивно. Интенция задающего вопрос – это первичная коммуникативная цель – узнать о чем-либо.

2. Вторичная цель вопроса заключается в решении разнообразных смысловых и прагматических задач, связанных с ответными функциями в системе «вопрос – ответ». В этом случае вопрос связан с информацией о пространственных, временных, субъектных, объектных, ситуативных изменениях и может носить обобщающий или ограниченный характер.

3. Признак достоверности вопроса всегда оценивается субъективно и, как правило, он всегда верифицирован.

4. Признак отсутствия проблематической составляющей в вопросе указывает на утрату функционального характера самого вопроса и носит риторический характер.

Исследование вопросительных высказываний позволило обнаружить, что многие виды вопросов, существующие в системе языка и речи, способны быть представлены трансформационными модификациями. Правила моделирования вопросительных конструкций связаны с коммуникативными интенциями вопросительности и зависят от их прагматической направленности. Модели вопросно-ответных отношений характеризуются общностью семантико-функциональных и структурных признаков как основы познавательной функции вопроса в языке. И с этих позиций мы приходим к следующим *выводам*: структурное моделирование и трансформационные процессы в вопросительных предложениях обусловлены:

1) общими типологическими структурами вопросительности в языке, правилами развития вопросительных отношений в пределах определенных модельных блоков;

2) условиями и принципами взаимодействия структурных элементов, способных к трансформациям.

Теоретическая значимость представленных материалов исследования заключена в том, что сведения о лингвистическом моделировании и трансформационных процессах вопросительности в предложении и тексте могут существенным образом дополнить и расширить знания в области функциональной грамматики, коммуникативной прагматики, синтаксиса и стилистики современного русского языка, что, несомненно, имеет и практическое значение.

Научная новизна исследования состоит в том, что в статье показаны принципы моделирования вопросительных отношений в языке и влияние трансформационных процессов на содержательные и структурно-функциональные моменты организации вопросно-ответных конструкций. Теоретические и эмпирические данные по функционированию вопросно-ответных отношений органично связаны с представлениями о грамматических, синтаксических и стилистических трансформациях в языке и динамических процессах вопросительности в предложении и тексте.

Лингвистическое моделирование имеет дальнейшие перспективы теоретического изучения и практического применения при исследовании активных процессов в строе современного русского языка.

Библиографический список

1. Кузнецова Н.Е., Шевченко Е.В. К вопросу о некоторых способах выражения оценки вопросительности. *Язык. Текст. Стиль:* сборник научных трудов. Курган, 2004: 71–79.
2. Радбиль Т.Б. Грамматические инновации в современной русской речи как «точки роста новых явлений». *Активные процессы в современной грамматике*. Москва, 2008: 222–226.
3. Шмелёв А.Д. Лексические изменения как показатель сдвига в языковой картине мира. *Активные процессы в современной лексике и фразеологии*. Москва, 2007: 250–256.
4. Чапайкина Н.Е. Семантический анализ текстов. Основные положения. *Молодой ученый*. 2012; № 5: 112–115.
5. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл – Текст». *Языки русской культуры.* 1999.
6. Эпизодические модели в обработке дискурса. *Язык. Познание. Коммуникация:* сборник работ. Москва: Прогресс, 1989: 68–110.
7. Осипов Г.С., Смирнов И.В., Тихомиров И.А. Реляционно-ситуационный метод поиска и анализа текстов и его приложения. *Искусственный интеллект и принятие решений.* 2008; № 2: 3–10.
8. Мочалова А.Н. *Семантический анализатор русскоязычного текста для вопросно-ответной системы.* Автореферат диссертации … кандидата технических наук. Петрозаводск, 2017.

References

1. Kuznecova N.E., Shevchenko E.V. K voprosu o nekotoryh sposobah vyrazheniya ocenki voprositel'nosti. *Yazyk. Tekst. Stil'*: sbornik nauchnyh trudov. Kurgan, 2004: 71-79.
2. Radbil' T.B. Grammaticheskie innovacii v sovremennoj russkoj rechi kak «tochki rosta novyh yavlenij». *Aktivnye processy v sovremennoj grammatike*. Moskva, 2008: 222-226.
3. Shmelev A.D. Leksicheskie izmeneniya kak pokazatel' sdviga v yazykovoj kartine mira. *Aktivnye processy v sovremennoj leksike i frazeologii*. Moskva, 2007: 250-256.
4. Chapajkina N.E. Semanticheskij analiz tekstov. Osnovnye polozheniya. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 5: 112-115.
5. Mel'chuk I.A. Opyt teorii lingvisticheskih modelej «Smysl – Tekst». *Yazyki russkoj kul'tury*. 1999.
6. `Epizodicheskie modeli v obrabotke diskursa. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya:* sbornik rabot. Moskva: Progress, 1989: 68-110.
7. Osipov G.S., Smirnov I.V., Tihomirov I.A. Relyacionno-situacionnyj metod poiska i analiza tekstov i ego prilozheniya. *Iskusstvennyj intellekt i prinyatie reshenij.* 2008; № 2: 3-10.
8. Mochalova A.N. *Semanticheskij analizator russkoyazychnogo teksta dlya voprosno-otvetnoj sistemy.* Avtoreferat dissertacii … kandidata tehnicheskih nauk. Petrozavodsk, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 659.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-551-553

Dubenko A.A., *senior teacher, Department of Translation, Translation Studies and Intercultural Communications, Faculty of Linguistics, Moscow University n.a. A.S. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: 79182307907@yandex.ru*
Malysheva E.L., *senior teacher, Department of Translation, Translation Studies and Intercultural Communications, Faculty of Linguistics, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: chanel579@mail.ru*

PROFESSIONAL ADVERTISING DISCOURSE IN ENGLISH IN THE PERCEPTION OF RUSSIAN-SPEAKING RESPONDENTS. The article deals with an issue of perception of verbal and visual means of influence of English-language advertising on the Russian-speaking audience. English-language advertisements of US universities are chosen as the material, which are potentially designed for applicants whose native language is not English. The pragmatic parameters of advertising messages include graphic, visual and gestural features of the presentation of commercials and advertising posters, the visual presentation of universities and educational programs. The analysis of advertising posters of American universities shows that mainly typical images of students are exploited – young people, in compliance with the principles of gender and racial equality. Typically, the content side of the advertising poster is represented by the image of students during their studies or already at graduation in gowns and confederates and a description of educational programs and their benefits. Video clips are presented with more diverse plots: life stories, various plots are shown. The survey shows that ads with a bright visual range and non-standard text composition deserve a positive assessment, but this has a minimal effect on the identifiability of advertised brands.

Key words: **advertising, mass media, advertising text structure, perception of foreign-language advertising, pragmatics**

А.А. Дубенко, *ст. преп., Московский университет имени А.С. Грибоедова, Москва, E-mail: 79182307907@yandex.ru*
Е.Л. Малышева, *ст. преп., Московский университет имени А.С. Грибоедова, Москва, E-mail: chanel579@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЕКЛАМНЫЙ ДИСКУРС НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВОСПРИЯТИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ РЕСПОНДЕНТОВ

В статье рассматривается вопрос о восприятии вербальных и визуальных средств воздействия англоязычной рекламы на русскоязычную аудиторию. В качестве материала выбраны англоязычные рекламы университетов США, потенциально рассчитанных на абитуриентов, у которых английский язык не является родным. К прагматическим параметрам рекламных обращений принадлежат графические, визуальные и жестовые особенности презентации рекламных роликов и рекламных плакатов визуального представления университетов и образовательных программ. Анализ рекламных плакатов американских университетов показал, что эксплуатируются главным образом типичные образы студентов – молодых людей с соблюдением принципов гендерного и расового равенства. Обычно содержательная сторона рекламного плаката представлена изображением студентов во время учебы или уже на выпуске в мантиях и конфедератках и описанием образовательных программ и их преимуществ. Видеоролики представлены более разнообразными сюжетами: показаны истории из жизни, различные сюжеты. Проведенный опрос продемонстрировал, что позитивной оценки заслуживают рекламы с ярким визуальным рядом и нестандартной композицией текста, однако на идентифицируемость рекламируемых брендов это оказывает минимальное влияние.

Ключевые слова: **реклама, средства массовой коммуникации, структура рекламного текста, восприятие иноязычной рекламы, прагматика**

В настоящее время реклама является неотъемлемой частью информационной среды современного общества и на постоянной основе оказывает на него воздействие с помощью широкого комплекса различных методов и средств. Таким образом, актуальность темы исследования заключается в усиливающемся интересе к способам воздействия на массовую аудиторию в рекламе, а также обусловлена необходимостью постоянного повышения эффективности рекламы в условиях информационного перенасыщения и обострения конкуренции на рынке.

Эффективность рекламного воздействия зависит от множества факторов, особая роль в которых отводится качеству рекламного текста и его оформлению. Использование в рекламном тексте лингвистических средств на различных языковых уровнях во многом определяет силу и характер его воздействия на массовую аудиторию.

Особый интерес представляет исследование воздействия иноязычной рекламы – например, рекламы на английском языке – на русскоязычную аудиторию. В качестве материала были выбраны англоязычные рекламные проспекты и видеоролики в их воздействии на русскоязычную целевую аудиторию.

Цель исследования определяется как изучение фонетических, лексических и синтаксических средств воздействия в рекламных слоганах, плакатах и рекламных роликах и выявление их эффективности на материале профессионально ориентированной рекламы.

Задачи исследования:

– раскрыть теоретические аспекты воздействия коммерческих рекламных текстов на массовую аудиторию;

– выявить языковые средства, используемые в рекламных текстах в целях воздействия;

– провести анализ рекламных слоганов, плакатов и видеороликов американских университетов;

– с помощью эксперимента выявить эффективность воздействия рекламы на современных абитуриентов – потенциальную целевую аудиторию указанной рекламы.

Новизна исследования определяется исследованием эффективности воздействия рекламы в профессиональной среде (в сфере высшего образования). Университеты, в которых преподавание ведется на английском языке, являются открытыми для абитуриентов – представителей различных национальностей, так как английский язык является языком международного общения. В связи с этим большой интерес представляет анализ эффективности используемых средств воздействия, так как рекламные материалы изначально позиционируются как рассчитанные на носителей другого языка.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов данного исследования в сфере рекламы и копирайтинга, а также при разработке учебной и методической литературы по лингвистике, теории речевого воздействия и теории рекламы. Кроме того, собранные в процессе исследования аутентичные рекламные материалы могут использоваться для преподавания иностранного языка в университетах, колледжах, общеобразовательных школах, а также на языковых курсах.

Традиционная структура рекламного текста включает в себя такие элементы, как заголовок или зачин, основной текст, кода, слоган и контактная информация [1–4]. Стоит заметить, что данная структура является гибкой и находится в прямой зависимости от целей и специфики конкретного сообщения, а потому во многих рекламных текстах отсутствуют те или иные элементы. Воздействие рекламы на массовую аудиторию осуществляется с помощью различных способов и приемов речевого воздействия.

К основным способам речевого воздействия в рекламе можно отнести информирование, убеждение, внушение, заражение и побуждение. Приемы речевого воздействия в рекламе представлены трюизмами, речевыми связываниями, ценностными подстройками, номинализациями, повторами, преувеличениями, апелляциями к большинству и авторитету и некоторыми другими техниками, позволяющими рекламодателям влиять на широкие массы людей [5; 6].

Кроме того, речевое воздействие в рекламе реализуется с помощью всего арсенала языковых средств. Лингвистический аспект речевого воздействия включает в себя все уровни языка как системы, однако в данной работе был сделан акцент на трех основных языковых уровнях: фонетическом, лексическом и синтаксическом.

На фонетическом уровне исследователи отмечают использование таких приемов, как рифма, аллитерация, ассонанс и ономатопея [7; 8].

На лексическом уровне в целях воздействия используются различные группы лексики (оценочная лексика, научные и технические термины и др.), а также различные тропы (метафоры, эпитеты, игры слов, сравнения и олицетворения и др.) [9; 10; 11].

На синтаксическом уровне используются императивные конструкции и номинативные предложения, а также такие приемы, как парцелляция, параллелизм, анафора, эпифора, симплока, анадиплосис, риторические восклицания и вопросы и некоторые другие средства, выполняющие усилительно-выделительную функцию и способствующие ритмизации речи [12–15].

Особенности рекламного функционирования требуют тщательного отбора языковых средств с учетом целей и задач рекламного воздействия. В настоящий момент реклама использует широкий спектр средств на различных языковых уровнях, что позволяет ей добиться интенсивного концентрированного влияния на массовую аудиторию.

Рекламные плакаты и листовки американских университетов часто опираются на образы успешного студента – на плакате и/или листовке демонстрируется юноша или девушка, символ успешного студента, который спешит на занятия или находится на них. Также в качестве визуальной символики университета и его образовательной деятельности часто используются книги, парты, аудитории и пр. Типовой вариант рекламы американского университета – это один/несколько человек (с соблюдением гендерного и расового равенства) и текст, перечисляющий образовательные программы, их преимущества и пр.

Анализ рекламных слоганов, видеороликов и рекламных плакатов американских университетов позволил установить, что реклама, как правило, рассчитана на высокий интеллект целевой аудитории: широко используются приемы языковой игры, схемы построения видеоролика, формирующие интерес не с помощью прямой аргументации, а с использованием синтетического построения. В рекламных плакатах и листовках много текста: их визуальное восприятие не так удобно, как восприятие типового рекламного плаката, например, продуктов питания или мобильной связи, однако при этом они предоставляют исчерпывающую информацию о различных читаемых курсах, предполагаемых занятиях и пр.

Следует отметить, что организация университетского образования в США существенно отличается от принятого в России в силу превалирования концепции lifelong learning – непрерывного образования, подразумевающего открытость системы образования для людей любых возрастов. Анализ непрерывного образования в США имеет решающее значение для российских студентов и преподавателей, поскольку в настоящее время многие из них едут в США для работы и учебы. Актуальная ситуация ограничила академическую мобильность российских студентов в части программ очного обучения, однако их реалии в 2020–2021 гг. увеличили объемы дистанционного образования, доступного всем гражданам.

Система непрерывного образования является предметом первостепенной важности для российской аудитории, потому что для любого уровня и возраста есть возможность приехать в США и там учиться. Исследование эффективности рекламных обращений в связи с этим может быть полезно всем, кто хочет учиться или отправить своих детей в США. Америка славится своей системой высшей школы, и качество образования в известных американских университетах (например, в Гарварде) – одно из самых высоких в мире. Отметим, что этот высокий уровень образования создали не только американские специалисты, но и российские ученые, работающие в США.

Образовательная система США предполагает гибкость и возможность поступить и получить высшее образование в любой момент, когда человек захочет. Эта система персонально ориентирована, так как дает возможность выстраивать индивидуальную структуру обучения для каждого учащегося.

В соответствии с этими соображениями к заполнению анкет были привлечены следующие категории респондентов:

– 15 школьников 11 класса, являющихся абитуриентами в российских реалиях;

– 10 студентов 1 курса бакалавриата различных факультетов (те, кто недавно принимал решение о выборе вуза и потенциально может продолжить образование в вузе США либо перевестись из российского вуза в американский);

– 18 студентов 4 курса бакалавриата различных факультетов (потенциальные абитуриенты магистерских программ);

– 22 взрослых человека, уже имеющих полное высшее образование (бакалавриат + магистратура либо специалитет) в российской системе образования.

Все участники исследования свободно говорят на английском языке, в противном случае они не могли бы в полной мере оценить ни плакаты, ни видеоролики.

Участникам опроса были предъявлены рекламные плакаты и листовки [16], а также видеоролики – рекламы университетов и колледжей США [17]. Респондентам разрешалось выделить более одного рекламного ролика в категории понравившихся, так же, как и в категории не понравившихся. Наиболее высоко были оценены рекламы, которые принадлежат Rockhurst University [16] – в центре плаката находится визуальный образ цветка или дерева, привлекающий внимание аудитории. Респонденты отметили необычность решения – показаны не условные образы студентов/преподавателей, а метафорический визуальный образ, иллюстрирующий абстрактное представление о мышлении студентов, изменении их образа жизни и пр.

Среди старшей группы соответствующие плакаты были отмечены и как не понравившиеся: представители старшего поколения отметили их неинформативность в отношении образовательных программ, получаемого диплома и пр. В то же время рекламы, отмеченные другими респондентами как не понравившиеся, осуждались за обилие текста, малое количество визуальной информации. Устно многие респонденты прокомментировали свои оценки рекламных роликов следующим образом: информацию о программах, условиях обучения и пр. заинтересованный пользователь может получить непосредственно с сайта соответствующего университета. Разместить исчерпывающие сведения на одном плакате или на одной листовке невозможно, да этого и не требуется: в большинстве случаев реклама формирует образ вуза, подчеркивая его исключительные качества.

Сходная тенденция была выявлена и в оценке рекламных роликов: более высокую оценку респондентов заслужили те ролики, в которых формируется яркий запоминающийся образ вуза. Оценка видеороликов в категориях «нравится/не нравится» позволила выделить существенно большее количество понравившихся роликов по сравнению с плакатами и листовками, так как рекламные плакаты были подобраны методом сплошной выборки, а рекламные ролики были взяты из подборки реклам, высоко оцененных американскими зрителями.

В то же время при ответе на вопрос о запомнившихся рекламах респонденты выделили главным образом рекламы известных за рубежом университетов – Стэнфорда, Беркли и Гарварда. При низкой оценке рекламы Гарварда (рекламный плакат по сути представляет собой просто эмблему и название университета) сам по себе университет оценивается высоко и прочно держится в ряду узнаваемых и запоминаемых всеми поколениями и представителями разных статусов.

Проведенное среди представителей разных поколений исследование показало, что образование за рубежом воспринимается большинством респондентов – граждан РФ – как отдаленная перспектива: они готовы получать образование в других государствах теоретически, однако мало кто действительно собирается сделать это в ближайшее время. Доля собирающихся учиться за рубежом существенно выше среди тех, кто приближается к окончанию очередной ступени образования: полного среднего (школьного) или высшего.

В то же время респонденты с удовольствием и энтузиазмом включились в просмотр реклам. В отношении оценки «нравится/не нравится» лидировали главным образом рекламные плакаты и ролики, в которых используются яркие и нестандартные средства воздействия на потенциальную аудиторию. Респонденты низко оценили стандартизированные рекламы, в которых используются типовые образы студентов либо представлено много текстовой информации.

В то же время позитивная оценка не гарантирует узнаваемости бренда: даже после просмотра роликов и плакатов респонденты уверенно называли в качестве запомнившихся крупнейшие университеты США, являющиеся всемирно известными брендами.

Реклама представляет собой форму массовой коммуникации, в рамках которой осуществляется воздействие на массовую аудиторию с целью побуждения ее к нужным рекламодателю выборам и поступкам. В современном мире реклама является одним из факторов формирования убеждений, предпочтений, взглядов, ценностей, установок и вкусов миллионов людей по всему миру.

Рекламный текст обладает некоторыми особенности, к которым можно отнести особую прагматическую направленность и стилевую неопределенность. Кроме того, большинство современных рекламных текстов являются креолизованными, то есть включают в себя не только вербальный компонент, но и совокупность экстралингвистических компонентов, к которым можно отнести графику, звук и т. п. Тем не менее, несмотря на значимость невербальных элементов в современной рекламе, исследователи подчеркивают первостепенную важность вербального компонента, которому отводится особая роль в передаче сути сообщения и его отдельных смысловых элементов.

С целью исследования эффективности рекламных роликов и плакатов был проведен опрос 65 человек, представителей различных возрастных групп, от школьников старших классов до людей старшего возраста, свободно владеющих английским языком, которые могут оценить содержание рекламного плаката и видеоролика. Оценка эффективности видеороликов показала, что главным образом запоминаются яркие сюжеты и образы, нестандартные ходы мысли, что, однако, не повышает узнаваемости бренда – наиболее узнаваемыми остались по-прежнему крупные вузы: Стэнфорд, Гарвард и пр. Помимо этого, аудитория русскоязычных людей не является репрезентативной: фактически многие из них принципиально не собираются получать образование за границей, в том числе в США, а те, кто действительно собирается, рассматривают это как отдаленную перспективу. Однако наиболее высоко оцениваемыми являются именно более яркие и нестандартные рекламные обращения.

Библиографический список

1. Бердышев С.Н. *Рекламный текст. Методика составления и оформления*. Москва: Дашков и Ко, 2008.
2. Бернадская Ю.С. *Текст в рекламе*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
3. Иванов С.С. Особенности создания механизмов имплицитного воздействия рекламного текста на реципиента. *Вестник ЧГУ*. 2009; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sozdaniya-mehanizmov-implitsitnogo-vozdeystviya-reklamnogo-teksta-na-retsipienta-na-primere-angloyazychnoy-zhurnalnoy
4. Антонова Н.В. *Психология массовых коммуникаций*. Москва: Издательство Юрайт, 2014.
5. Безлатный Д.В. *Психология в рекламе: искусство манипуляции общественным сознанием*. Москва, 2011.
6. Bowdery R. *Basics Advertising. Copywriting: The Creative Process of Writing Text for Advertisements or Publicity Material*. Ava Publishing, 2008.
7. Du Plessis E. *The Advertised Mind: Groundbreaking Insights into How Our Brains Respond to Advertising Paperback*. Kogan Page, 2008.
8. Геттинс Д. *Секреты создания рекламных материалов, или неписаные правила копирайтинга: множество оригинальных практических примеров ярких креативных решений от таких брендов, как Microsoft, Volvo, Nike*. Перевод с английского А.А. Строкова. Москва: АСТ, 2006.
9. Карпова С.В. *Рекламное дело*. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
10. Пирогова Ю.К., Баранов А.Н., Паршин П.Б. *Рекламный текст: семиотика и лингвистика*: монография. Москва: Издательский дом «Гребенников», 2000.
11. Селезнева Л.В. *Подготовка рекламного и PR-текста: учебное пособие для вузов*. Москва: Издательство Юрайт, 2017.
12. Сердобинцева Е.Н. *Структура и язык рекламных текстов*. Москва: Флинта, 2010.
13. Макаренко А.А. Тропы как средство манипулятивной коммуникации в рекламных текстах. *ИСОМ*. 2015; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tropy-kak-sredstvo-manipulyativnoy-kommunikatsii-v-reklamnyh-tekstah
14. Назайкин А.Н. *Рекламный текст в современных СМИ*. Москва: Эксмо, 2006.
15. Sugarman J. *The Adweek Copywriting Handbook: The Ultimate Guide to Writing Powerful Advertising and Marketing Copy from One of America's Top Copywriters*. Delstar Publishing, 2007.
16. *University Ads*. Available at: https://www.pinterest.ru/shelwoz/university-ads/
17. *Kitcast Blog*. Available at: https://blog.kitcast.tv/9-amazing-college-ads-that-we-loved-in-2019/

References

1. Berdyshev S.N. *Reklamnyj tekst. Metodika sostavleniya i oformleniya*. Moskva: Dashkov i Ko, 2008.
2. Bernadskaya Yu.S. *Tekst v reklame*. Moskva: YuNITI-DANA, 2008.
3. Ivanov S.S. Osobennosti sozdaniya mehanizmov implicitnogo vozdejstviya reklamnogo teksta na recipienta. *Vestnik ChGU*. 2009; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sozdaniya-mehanizmov-implitsitnogo-vozdeystviya-reklamnogo-teksta-na-retsipienta-na-primere-angloyazychnoy-zhurnalnoy
4. Antonova N.V. *Psihologiya massovyh kommunikacij*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2014.
5. Bezlatnyj D.V. *Psihologiya v reklame: iskusstvo manipulyacii obschestvennym soznaniem*. Moskva, 2011.
6. Bowdery R. *Basics Advertising. Copywriting: The Creative Process of Writing Text for Advertisements or Publicity Material*. Ava Publishing, 2008.
7. Du Plessis E. *The Advertised Mind: Groundbreaking Insights into How Our Brains Respond to Advertising Paperback*. Kogan Page, 2008.
8. Gettins D. *Sekrety sozdaniya reklamnyh materialov, ili nepisanye pravila kopirajtinga: mnozhestvo original'nyh prakticheskih primerov yarkih kreativnyh reshenij ot takih brendov, kak Microsoft, Volvo, Nike*. Perevod s anglijskogo A.A. Strokova. Moskva: AST, 2006.
9. Karpova S.V. *Reklamnoe delo*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
10. Pirogova Yu.K., Baranov A.N., Parshin P.B. *Reklamnyj tekst: semiotika i lingvistika*: monografiya. Moskva: Izdatel'skij dom «Grebennikov», 2000.
11. Selezneva L.V. *Podgotovka reklamnogo i PR-teksta: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2017.
12. Serdobinceva E.N. *Struktura i yazyk reklamnyh tekstov*. Moskva: Flinta, 2010.
13. Makarenko A.A. Tropy kak sredstvo manipulyativnoj kommunikacii v reklamnyh tekstah. *ISOM*. 2015; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tropy-kak-sredstvo-manipulyativnoy-kommunikatsii-v-reklamnyh-tekstah
14. Nazajkin A.N. *Reklamnyj tekst v sovremennyh SMI*. Moskva: `Eksmo, 2006.
15. Sugarman J. *The Adweek Copywriting Handbook: The Ultimate Guide to Writing Powerful Advertising and Marketing Copy from One of America's Top Copywriters*. Delstar Publishing, 2007.
16. *University Ads*. Available at: https://www.pinterest.ru/shelwoz/university-ads/
17. *Kitcast Blog*. Available at: https://blog.kitcast.tv/9-amazing-college-ads-that-we-loved-in-2019/

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 80 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-553-555

Koronchik V.G., *senior teacher, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: koronchik.vicky@yandex.ru*

CHARACTERISTICS OF COMICS AS A FORM OF VISUAL COMMUNICATION. The article discusses the main elements of the comic as a form of creolized text, its characteristics and features. The article is interdisciplinary in nature, written at the intersection of the humanities of philology and psychology. The article reveals the content of the concept of "comics" and "creolized text". Considerable attention is paid to the types of comics based on the basic components. In the research, the author considers pays attention to both verbal and nonverbal components. The author gives a generalized description of the components and characteristics of comics. Special attention is paid to the influence of such graphic elements of comics as balloons. The role of verbal and nonverbal components is determined.

Key words: **comics, creolized text, panel, blending, iconicity, lettering, balloon, semiotic system, visual communication**

В.Г. Корончик, *ст. преп., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь,*
E-mail: koronchik.vicky@yandex.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМИКСА КАК ФОРМЫ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной статье рассматриваются основные элементы комикса как формы креолизованного текста, его характеристики и особенности. Статья носит междисциплинарный характер, написана на стыке таких гуманитарных наук, как филология и психология. В статье раскрывается содержание понятия «комикс», «креолизованный текст». Значительное внимание уделяется типам комиксов на основе базовых компонентов. В своем исследовании автор уделяет внимание как вербальным, так и невербальным компонентам, дает обобщенное описание компонентов и характеристик комиксов. Особое внимание уделяется рассмотрению влияния таких графических элементов комиксов, как баллоны. Определена роль вербальных и невербальных компонентов.

Ключевые слова: **комикс, креолизованный текст, панель, блендинг, иконичность, леттеринг, баллон, семиотическая система, визуальная коммуникация**

Комикс, получивший широкое распространение в США во второй половине двадцатого века, на сегодняшний день как феномен массовой культуры находится на пике популярности, о чем можно судить по большому количеству фильмов, сериалов и видеоигр различных жанров, созданных на основе сюжетов серий комиксов, ставшими классикой этого жанра. При этом комикс приобрел статус значимого явления и стал предметом изучения многих дисциплин. Популярность комикса также объясняется тем, что в современном коммуникативном пространстве визуальная информация является самой распространенной формой ее передачи в связи с простотой восприятия. Комикс как вид креолизованного текста, подразумевающий применение вербальных средств в сочетании с изобразительными, вызвал закономерный интерес лингвистов к функциональной значимости как текстового, так и иконического компонента комикса в процессе его интерпретации.

Актуальность исследования заключается в том, что вопрос рассмотрения основных характеристик и составных частей комикса как креолизованного текста не становился темой отдельного исследования. Цель статьи – выявление базовых частей комиксов, типов комиксов и основные характеристики. Основной задачей исследования является рассмотрение разных типов комиксов, анализ базовых элементов комиксов, их реализация в комиксе как типе креолизованного текста.

Научная новизна проводимого исследования заключается в том, что в статье автор описывает комиксы с точки зрения их семиотики и содержательных компонентов; также автором рассматриваются основные характеристики комикса как формы визуальной коммуникации. Теоретическая ценность исследования заключается в выявлении видов комиксов на основе основных характеристик и базовых компонентов. Практическая ценность проведенного исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы при написании различного рода научных работ, статей, курсовых работ, выпускных квалификационных работ.

Комикс, являясь оригинальным видом литературы, обладает уникальной структурой и состоит из множества составляющих частей, знание назначения которых определяет полноту и корректность восприятия и понимания комикса.

В нашем исследовании предусмотрено использование некоторых специализированных терминов, которые используются создателями и исследователями комиксов для обозначения различных приемов, техник, форматов, форм и т. д.

Основные характерные особенности комиксов как креолизованных текстов были выведены Р. Бартом. Он выделяет следующие.

1. Присутствие между персонажами комикса жизненно-мировоззренческого конфликта, в котором через персонажей автор иллюстрирует ту или иную модель поведения.

2. Несмотря на информационную и эстетическую самодостаточность каждого отдельного рисунка комикса, он может существовать только в контексте цельного произведения, которым он и определяется.

3. Лаконичность рисунка и текстов, тем не менее не дающая читателю право бегло читать комикс, не обращая пристального внимания на изображения, тем самым пренебрегая работой художников.

4. Динамичность происходящих событий в комиксе.

5. Экспрессивность и яркость комикса, основная функция которых – завладеть вниманием читателя и не отпускать его до кульминации повествования.

6. Комикс упрощает мозговую деятельность читателя благодаря наличию раскадрованности. Пропадает необходимость воображать внешность персонажей, обстановку, атмосферу, цвета. Все это передается авторами комиксов в одном кадре [1].

Таким образом, когда читатель находится в процессе восприятия, понимания и интерпретации креолизованного текста, он декодирует информацию одновременно двумя путями. Отдельный концепт заложен в изображении и отдельный – в тексте, но при восприятии они налагаются друг на друга, образуя единый общий концепт, передающий смысл креолизованного текста.

Основой любого комикса являются панели – отдельные кадры или сцены, расположенные в последовательности. В большинстве случаев эти панели имеют прямоугольные границы, но это не является общепринятым правилом. Форма границ может быть такой, какой захочет видеть ее автор или художник, иногда эти границы могут просто отсутствовать, если есть какой-то другой признак того, где одна может закончиться, а другая начаться. За пределами границ панелей между ними обычно есть пустая область, называемая «пробелом». Каждая панель обычно содержит какие-либо графические изображения, включая, помимо прочего, рисунки, картины, фотографии, текст, а также специальные текстовые поля. Панели принято читать, как уже было отмечено, в той же последовательности, что и текст (в западных странах читают слева направо, затем сверху вниз).

С точки зрения семиотики сущность комиксов можно описать как форму визуального повествования, которая возникает в результате блендинга и интеграции рисунков и текста. То есть изобразительный и текстовый элементы, как отмечает М. Сарасени, не только сосуществуют в комиксах как два содержательных компонента, которые включают в себя пиктограммы (рисунки) и символические знаки (слова), но и могут быть расположены в различных точках континуума коммуникационных практик.

Содержание изображений может варьироваться от максимальной реалистичности (как в квазифотографических изображениях) до максимальной абстракции и иконичности (как в стилизованных «мультяшных» рисунках). Слова, с другой стороны, имеют не только чисто «вербальное» значение, но и воплощены с визуальной, почти физической силой. Они обладают графическим содержанием, формой, цветом, которые делают их частью картинки.

По мнению У. Айснера, возможно не только каллиграфическое написание букв и слов, но и так называемый «леттеринг», т. е. имеется в виду текст или надпись, обработанные графически и способствующие повествованию.

Леттеринг функционирует как расширение образов. Более того, форма передачи смысла между панелями комикса может повлиять на то, каким образом читатель воспринимает слова и изображения в конкретной панели. Например, как только читатель узнает, как выглядит персонаж или место на одной из панелей, их изображение на последующих панелях может стать излишним, если они не будут рассмотрены в другом аспекте или же к ним не будут добавлены новые действия и события.

Подобно кино и театру, комиксы представляют собой синкретическую семиотическую среду, охватывающую тексты, медиа и различные дискурсы. В комиксах разные семиотические системы сосуществуют и взаимодействуют на разных уровнях и культурно детерминированы измерениями пространства и времени. Эта множественность и неоднородность семиотических систем, названная Д. Барбиери «языками комиксов», включает: 1) визуальные элементы, содержащие иллюстрацию, карикатуру, живопись, фотографию и графики; 2) системы темпоральности, включающие письменные повествования, стихи и музыку; 3) смешанные системы изображений и темпоральности, то есть кино (из которого комикс заимствует такие приемы, как кадр, ракурс и т. д.) и театр, поскольку в комиксах персонажи – это действующие лица, которые коммуницируют между собой через диалоги [2].

Жанр комикса дает автору возможность передачи невербальных компонентов взаимодействия персонажей (язык тела, выражение лица, использование пространства и т. д.). Диалоги в комиксах обладают характеристиками, которые больше свойственны драматическому жанру, нежели романам и повестям.

От других форм визуальной коммуникации, таких как иллюстрация, фотография и живопись, комиксы отличает тот факт, что они формируются путем сопоставления по меньшей мере двух панелей, которые могут включать или не включать связный текст.

Последовательная связь между кадрами, запечатленными в панелях, создается за счет «пробела» между ними, и читателю остается восполнить этот разрыв с помощью воображения, додумав происходящее. Как отмечает С. Макклауд, в сознании читателя именно в месте пробела между панелями происходит трансформация потока разных изображений в единое целое [3].

Несмотря на то, что пространство и время разъединяют кадры на цепочку отдельных последовательных мгновений, характерное человеческому мышлению домысливание предоставляет читателю возможность слить эти мгновения в единую, непрерывающуюся действительность.

До того момента, как читатель приступает к чтению комикса, он воспринимает его с помощью органов зрения, а непосредственно чтение комикса фактически основано на связи последовательного повествования и разбивкой на страницы. Б. Питерс выделяет некоторые методы использования страницы комикса в соответствии с взаимосвязью между повествовательным (временным) и визуальным (пространственным) измерениями.

Визуальные и повествовательные измерения могут существовать автономно или с преобладанием одного из них. Обычно повествовательный аспект преобладает в тех случаях, когда в комиксах использованы панели одинакового размера, аккуратно отделенные друг от друга пробелами. Так обстоит дело, например, с первыми американскими комиксами, которые были всего лишь сборниками копий ранее опубликованных газетных полос (стрипов). При необычном, или «декоративном» использовании панелей визуальное измерение страницы комикса преобладает в его изобразительном или композиционном аспектах, и страница в первую очередь воспринимается как цельное изображение.

За непродолжительный период эволюции комиксов в них был выработан узнаваемый, по крайней мере, для читателей комиксов, ряд условных обозначений, которые, хотя и существовали в формах визуального искусства, распространились только в американских газетных полосах (стрипах), а впоследствии – и по всему миру, слившись с местными традициями визуального повествования. Их совокупность стала пониматься как «артикуляционная грамматика» комиксов.

Первым типичным признаком комикса является наличие «баллонов» (от анг. balloon), то есть «облачков», или филактеров, содержащих вербальный текст в форме прямой речи для передачи диалогов и мыслей персонажей. Однако повествовательный текст также может использоваться в качестве ограниченной отдельной рамкой «ремарки» или «подписи» (от анг. caption). Также текст может присутствовать в комиксе в виде буквенных обозначений вне границ баллона и подписи, выступающих как часть рисунков. Несмотря на то, что обычно комиксы содержат как изображения, так и текст, плотность вербального компонента по отношению к изобразительному варьируется до такой степени, что некоторые выпуски комиксов могут вообще не содержать текста, но такие случаи встречаются крайне редко.

Так как в основном текст в комиксах заключен в рамки баллонов, создателями комиксов были выработаны их определенные разновидности, служащих для передачи характеристик высказывания. Корректное понимание и интерпретация комикса невозможны без знания этих условных обозначений.

Выделяют следующие основные виды баллонов: базовые, взрывные, радио (электрические), неровные, большие баллоны с текстом меньшего размера, баллоны мыслей, телепатические, волнистые, баллоны шепота [4].

Базовые баллоны. Базовый баллон имеет овальную форму и повсеместно используется для передачи речи персонажей. «Хвостик» баллона, как правило, указывает на говорящего, в частности на источник звука, т. е. рот персонажа.

Взрывные баллоны. Они используются для передачи речи, произнесенной в форме крика. Их появление в комиксе хаотично и менее регулярно, чем базовых баллонов. В диалогах с взрывными баллонами слова часто выделяются жирным шрифтом, а размер шрифта некоторых слов увеличивают или подчеркивают для придания им еще большего акцента.

Радио- (электрические) баллоны. Радиобаллоны используются каждый раз, когда речь передается по радио, телевидению, телефону или через какой-либо динамик. Текст речи выделяется курсивом. Самая распространенная версия – баллон с острыми шипами и хвостиком в виде молнии, направленным к источнику звука. За последние десятилетия авторы текстов комиксов ввели другие типы электрических баллонов, вероятно, чтобы их можно было проще отличить от взрывных.

Неровный баллон. Неровные баллоны чаще всего используются в диалогах между монстрами и в сочетании с особыми видами шрифтов, чтобы передать жуткий или искаженный голос. Большой баллон с текстом меньшего размера. Уменьшенный размер шрифта используется, когда персонаж что-то бормочет, говорит что-то самому себе или робко лепечет.

Баллоны мыслей. В последние время такие баллоны вышли из употребления. Им предпочитают «подписи» с внутренними монологами. Текст в баллоне мыслей может быть выделен курсивом. Хвостик мысленного баллона состоит из маленьких кругов и указывает на голову персонажа (а не на рот, как в хвостиках базовых баллонов). Обычно хвостик – это минимум три постепенно уменьшающихся кружочка, ведущих к персонажу.

Телепатические баллоны. Когда персонаж коммуницирует с помощью телепатии, диалог может быть выделен курсивом. Телепатические баллоны старой школы выглядят как баллоны мыслей, за исключением того, что на углах присутствуют метки, обозначающие дыхание.

Волнистые баллоны. Используются в тех ситуациях, когда персонаж испытывает физический стресс. Диалог обычно носит неестественный характер и прерывается многоточиями (эллипсисами). По мере того, как персонаж погружается в бессознательное состояние или умирает, текст его диалога может становиться все меньше и меньше и заканчиваться двойным знаком дыхания.

Баллоны шепота. Традиционно реплика, произнесенная шепотом, обозначается баллоном с границами, нарисованными пунктиром. Текст в комиксах может представлять собой диалог, повествование, звуковой эффект, комментарий, пояснение, изображение и многое другое. Ключевым фактором в понимании комикса является контекст, так как во многих случаях нельзя точно сказать, зачем тот или иной текст присутствуют на странице, не определив, каким образом он относится к сопровождающим его изображениям, даже когда он является частью этих изображений. Необходимо подчеркнуть, что содержание и форма подписей указывают читателю на их удаленность от основного повествования, такой текст, введенный параллельно с основными событиями комикса, представляет собой иронический комментарий к главной сцене. Персонажа, произносящего реплики, заключенные в баллонах, можно идентифицировать по его речи на третьей панели: продавец газет выражает свой страх и гнев по поводу холодной войны. Некоторые слова в баллонах (nuke Russia, God, mean, signs, headlines, face, newsvendor, informed, glow) выделены жирным шрифтом. Таким способом автор комикса придает репликам ощущение разговорного акцента и объема. Последний тип текста – это «нарисованный» текст, т. е. текст, представленный в виде изображения. В то время как текст “Fallout Shelter” просто отражает содержание невербального значка радиации, текст “Missing Writer” на третьей панели отсылает к другой части повествования (писатель оказывается персонажем, который фигурирует в событиях, произошедших позже). Текст “NY” под изображением яблока на куртке рабочего дает читателю понять место действия событий комикса. Однако важно не то, как любой из трех вышеперечисленных видов текста действует по отдельности, а то, какой совместный эффект создается в результате их интеграции. Ужасающие образы пиратской истории дают опосредованное изображение потенциального разрушения, которое повлечет за собой ядерная война, инициация которой оправдана в речи продавца газет. В это время вероятность начала такой войны получила знаковое указание на вывеске убежища от радиоактивного воздействия. Безусловно, не во всех комиксах присутствует такая высокая степень смыслового и иронического взаимодействия между различными типами текста и изображений, но тем не менее данный пример демонстрирует несколько способов взаимосвязи текста и изображения.

Другие графические и иллюстративные условные обозначения были разработаны для обозначения звуков, движений и других аспектов чувственного спектра. М. Сарацени пишет, что звуки обычно представлены посредством ономатопей, нелексических цепочек, состоящих из буквенных символов и знаков препинания [5]. Действия и концепты могут быть представлены не только с помощью (более или менее) натуралистических изображений и слов, но и посредством «визуальных метафор» или пиктограмм, то есть условно стилизованных изображений, которые воспринимаются читателем на интертекстуальном уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что комикс с точки зрения семиотики является эффективным средством визуальной коммуникации. Основой комиксов являются панели. Основным базовым компонентом выступает леттеринг, т. е. надпись, обработанная графически. Комиксы представляют собой семиотическую среду, в которой семиотические системы сосуществуют и взаимодействуют на разных уровнях. Одним из основных признаков комикса является баллон, или филактер. В статье рассматриваются такие виды баллонов, как базовые, взрывные, радио-, неровные, баллоны мыслей и телепатические. Автор анализирует признаки баллонов и их влияние на визуальное общение.

Проведенное исследование не исчерпывает всех вопросов реализации визуального общения. Перспективу дальнейших научных поисков представляет детальное рассмотрение специфики различных типов комиксов как эффективного вида визуального общения.

Библиографический список

1. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1989.
2. Уилл А. *Комикс и последовательное искусство*. Перевод с английского М. Заславского. Москва: Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 2022.
3. Анисимова Е.Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)*. Москва: Академия, 2016.
4. Макклауд С. *Понимание комикса. Невидимое искусство*. Перевод с английского В. Шевченко. Москва: Белое яблоко, 2016.
5. Eisner W. *Theory of Comics and Sequential Art.* Tamarac, Florida: Poorhouse Press, 1985.

References

1. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika: Po`etika*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1989.
2. Uill A. *Komiks i posledovatel'noe iskusstvo*. Perevod s anglijskogo M. Zaslavskogo. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber (MIF), 2022.
3. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov)*. Moskva: Akademiya, 2016.
4. Makklaud S. *Ponimanie komiksa. Nevidimoe iskusstvo*. Perevod s anglijskogo V. Shevchenko. Moskva: Beloe yabloko, 2016.
5. Eisner W. *Theory of Comics and Sequential Art.* Tamarac, Florida: Poorhouse Press, 1985.

Статья поступила в редакцию 26.03.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-556-557

Multanovskaya D.V., *postgraduate, senior teacher, Faculty of Journalism, Moscow University n.a. A.S. Griboyedov (Moscow, Russia), E-mail: dashkesh@mail.ru*

TRANSFORMATION OF ANCIENT SCHEME OF RHETORICAL COMPOSITION IN COPYWRITING DISCOURSE. The article deals with an issue of transformation of the scheme of Marcus Fabius Quintilian in the refraction of modern copywriting. Copywriting texts created in order to fill websites and social networks are traditionally perceived as secondary – it is not customary to sign them with the author's last name, many scientists and practicing copywriters do not classify them as journalism, considering copywriting to be a kind of secondary type of literature compared, for example, with journalism or scientific literature. An analysis of the compositional schemes used in copywriting convincingly proves that this is not so: the texts created by copywriters directly inherit the traditions of classical rhetoric and are part of journalism. This is proved in the present study through the analysis of the stereotypical composition on the example of culinary copywriting.

Key words: **copywriting, journalism, media, journalistic style, Quintilian, composition, structure**

Д.В. Мультановская, *аспирант, ст. преп., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: dashkesh@mail.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ АНТИЧНОЙ СХЕМЫ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ В ДИСКУРСЕ КОПИРАЙТИНГА

В статье рассматривается вопрос трансформации схемы Марка Фабия Квинтилиана в преломлении современного копирайтинга. Тексты копирайтинга, создаваемые в целях наполнения сайтов и социальных сетей, традиционно воспринимаются как второстепенные – их не принято подписывать фамилией автора, многие ученые и практикующие копирайтеры не относят их к журналистике, считая копирайтинг неким второстепенным типом словесности по сравнению, например, с публицистикой или научной литературой. Анализ композиционных схем, используемых в копирайтинге, убедительно доказывает, что это не так: тексты, создаваемые копирайтерами, напрямую наследуют традиции классической риторики и являются частью публицистики. Это доказывается в настоящем исследовании через анализ стереотипной композиции на примере кулинарного копирайтинга.

Ключевые слова: **копирайтинг, журналистика, медиа, публицистический стиль, Квинтилиан, композиция, структура**

Копирайтингом в современной практике называется процесс создания текстов, наполняющих различные сайты маркетплейсов, магазинов, тематические сайты, предназначенные для широкой аудитории, социальные сети медийных личностей и учреждений. Фактически многие тексты, размещаемые и читаемые в Интернете, представляют собой результат копирайтинга.

При этом в отечественной науке ощущается острая нехватка взвешенного анализа текстов такого типа: посвященные им руководства и учебники носят, главным образом, прикладной характер и учат написанию текстов, а не осмысливают накопленный опыт. Между тем многие схемы, интуитивно применяемые копирайтерами, восходят к классическим античным композиционным схемам.

Актуальность настоящего исследования определяется назревшей необходимостью научного анализа композиции текстов копирайтинга с опорой на накопленный в этой сфере опыт.

Цель исследования – рассмотреть типовые схемы компонования текстов копирайтинга, учитывая историю эволюции процесса написания текстов.

Задачи исследования:

– рассмотреть и уточнить понятие копирайтинга в свете современной практики;

– проанализировать соотношение используемых в копирайтинге композиционных схем с теми вариантами готовой композиции, которые предлагаются в риторике;

– рассмотреть выявленные закономерности на примере конкретного типа текстов копирайтинга;

– экстраполировать выявленные закономерности на иные типы текстов и обобщить полученную информацию.

Новизна исследования определяется обращением к текстам копирайтинга, анализу этих текстов через призму классических схем риторической композиции и обоснованием исторической ретроспективы преломления классических схем в современных коммуникативных практиках. Высказана и обоснована гипотеза об исторической преемственности в сфере композиционных схем и их преломления в различных областях.

Теоретическая значимость исследования заключается в структуризации и обобщении сведений о современном копирайтинге и текстах, являющихся его продуктом.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения выявленных закономерностей в реальной практике копирайтинга, а также потенциальной возможностью исправления ошибок и недочетов текстов, созданных копирайтерами.

Термином «копирайтинг» в практике современного научного анализа текстов обозначаются тексты любого типа (первоначально речь шла о текстах исключительно рекламной направленности): «в современных условиях происходит не совмещение, а именно объединение разных видов копирайтинга. Зачастую автор текста вынужден создавать сообщения разного вида, в том числе используя SEO-технологии. Процесс универсализации компетенций создателей текста также указывает на необходимость расширения понятия «копирайтинг». Возможно, в ближайшем будущем, по мере развития современных коммуникационных технологий, мы также станем свидетелями рождения новых видов копирайтинга, который в конечном итоге станет трактоваться именно как «создание текстов любых видов» [1, с. 151]. В целях ограничения понятия следует обозначить, что тексты копирайтинга не являются текстами художественной литературы (в них отсутствует категория вымысла, они не позиционируются с точки зрения эстетики и пр.), а также не относятся к научному стилю. Их корреляция с публицистическими стилями и жанрами является предметом дискуссии в современной науке. Так, в ряде источников [2–6] копирайтинг приравнивается к деятельности журналиста, а также позиционируется как отдельный тип словесности и деятельности [7–12].

В соответствии с концепцией настоящего исследования тексты копирайтинга не только являются частью журналистики, но и наследуют определенные смысловые схемы, которые в конкретных журналистских жанрах восходят к структурным схемам протожурналистики и классической риторики.

Для доказательства этой гипотезы обратимся к концепции Р.Ю. Анисимова, анализирующего традиции озаглавливания текстов в русскоязычной, англоязычной и испаноязычной журналистике [13]. В соответствии с его концепцией, традиция озаглавливания текстов восходит к классическим схемам композиции выступления, которые имели хождение в античной риторике. Так, западная (английская и испанская) система взаимодействия заголовка и текста восходит к композиционной схеме Марка Фабия Квинтилиана, восточная (российская) – к схеме Автония, распространенной в Византии. Иными словами, несмотря на впечатляющий временной промежуток, отделяющий классические риторические традиции от первых журналистских текстов, традиция передачи композиционных схем не прерывалась и сохранялась, несмотря на смысловые трансформации. При этом, как отмечает Р.Ю. Анисимов, лишь часть заголовков в российской традиции восходит к схеме Автония – это те заголовки, которые используют игру слов и отсылку к прецедентному высказыванию – пословице, поговорке, крылатому выражению, цитате из фильма и пр. В остальном же около 70% заглавий отсылают к схеме Квинтилиана, как и типовые заголовки англоязычной и испаноязычной традиции. Соответственно, отечественная журналистика во многом наследует традиции классической античной риторики.

Воплощение схемы Квинтилиана в современной научной журналистике рассматривается Ю.В. Шуйской и К.Ф. Герейхановой [14], применение указанной схемы в современной радиожурналистике и в роликах Tiktok – А.Г. Готовцевой [15; 16]. Сама схема представлена в переведенных на русский язык трудах Марка Фабия Квинтилиана [17] и в руководствах по теории и истории риторики (например, [18]). Отметим также, что имя Квинтилиана часто упоминается в контексте новостной журналистики, однако не в связи с его композиционной схемой, а в связи с так называемой «формулой Квинтилиана» – набором вопросов, которые используются для подачи новости: «Формула Квинтилиана: [кто сделал? + что сделал? + где? + какими средствами? + зачем? + как? + когда?] – необходима для новостей вчера, сегодня и всегда. Римский ритор Квинтилиан и не подозревал, какой великий вклад он внес в теорию новостной журналистики» [19].

Композиционная схема Квинтилиана состоит из восьми частей: 1) обращение, 2) именование темы, 3) повествование, 4) описание, 5) доказательство, 6) опровержение, 7) воззвание, 8) заключение. Основным смысловым стержнем схемы, ее воздействием на слушателя с целью присоединить его к точке зрения оратора является связка «повествование – описание – доказательство – опровержение», предполагающая обращение к истории вопроса, плавно переходящее к описанию настоящего положения дел, затем – доказательство проводимой оратором точки зрения и опровержение потенциальных аргументов противника.

Для аудитории, на которую рассчитывал Квинтилиан при создании схемы, принципиально важным было понимание канона и опора на предсказуемость развития текста. Подобно тому, как в литературе, архитектуре, живописи ценилась свобода самовыражения в рамках заданного канона, так же и оратор в ис-

кусстве красноречия должен был пройти по определенным намеченным вехам, максимально раскрывая свои способности в пределах заданной техники. Соответственно, обращение к истории вопроса в качестве типового зачина текста было редуплицируемым вариантом композиции текста и широко распространялось в рамках античной традиции словесности.

Как показывает практика анализа текстов копирайтинга, если поставлена задача создать текст определенного объема, копирайтер сознательно или бессознательно воспроизводит стереотип квинтилиановской парадигмы, обращаясь к истории вопроса даже в тех ситуациях, где это не вполне уместно. В области кулинарного копирайтинга это стало предметом шуток в Интернете, например: «Гуглишь, сколько варить свинину. Кликаешь по первой ссылке. «Человечество одомашнило свиней около 5 000 лет назад…» [20]. В реальных текстах, посвященных кулинарным рецептам и различным продуктам, данный элемент композиции действительно присутствует (см., например, [21; 22; 23]). Вероятнее всего, эта особенность композиции текстов высмеивается в области кулинарного копирайтинга, так как именно в данной сфере она представляется наименее уместной – если человек настроен приготовить определенное блюдо и разыскивает рецепт в Интернете, информация об истории данного блюда не будет ему полезной.

Редупликация схемы Квинтилиана обеспечивается за счет традиции преподавания и защиты текстовых работ (курсовых, рефератов, ВКР и т. д.). Как доказывают К.Ф. Герейханова и Ю.В. Шуйская [14], современная практика защит работ в вузах, воспроизводящая, в свою очередь, традиции средневековых университетов, повторяет смысловую схему Квинтилана: в первой части работы описывается история вопроса, затем – настоящее время, состояние проблемы и непосредственно научные новации, внесенные самим автором. Далее процедура защиты моделирует ответы на вопросы оппонентов, отвечающие композиционной части «опровержение». Соответственно, стереотипная структура текста многократно воспроизводится и оказывает существенное влияние на производство текстов уже в реальной практике их написания, в том числе и при копирайтинге. Маловероятно, что копирайтер сознательно обращается к трудам классика римской риторики – скорее всего, он создает текст определенного объема, основываясь на своих знаниях о том, как этот текст должен выглядеть.

Таким образом, традиции современного копирайтинга, несмотря на относительную новизну самого вида деятельности – наполнения сайтов текстами, восходят к достаточно древней и глубоко укорененной в отечественной и зарубежной культуре традиции создания текстов. Передача традиции осуществляется через систему образования и стереотип написания текста: обучаясь в школе и получая высшее образование, человек усваивает определенный канон текстов, который затем воспроизводит, так как данный канон представляется ему неотчуждаемым от самого процесса производства текста.

Следует учесть, что в практических руководствах по технике копирайтинга существует множество типовых схем текстов, предлагающихся для «продажи» написание рекламного и продающего контента. Многие из этих схем не тождественны схеме Квинтилиана, но вводят свои варианты типичной композиции. Копирайтеры обращаются к ним спорадически, в большинстве случаев опираясь не на учебники по написанию текстов, а на свои представления о том, как эти тексты должны выглядеть. Это и становится причиной дальнейшей редупликации схемы Квинтилиана, которая за счет копирайтинга также «воспроизводит себя сама»: копирайтер, чтобы написать текст, обращается к другим текстам такого же типа, написанным предшественниками, и воспроизводит увиденное им.

Преемственность традиции Квинтилиана в области копирайтинга является одним из весомых аргументов в пользу отнесения текстов копирайтинга именно к журналистике – в новостной и научной журналистике широко используются традиции Квинтилиана, и сходная тенденция прослеживается и в новейших типах медиа.

Библиографический список

1. Назайкин А.Н. Понятие «копирайтинг» вчера и сегодня. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2020; № 3: 140–155.
2. Глаголева А.В., Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Кузнецова Е.А. Копирайтинг как форма репрезентации механизма управления речевыми коммуникациями. *Филология и человек*. 2020; № 2: 58–71.
3. Жилина А.В. К вопросу о понятии копирайтинг и его видах. *Медиаскоп.* 2020; № 2. Available at: http://www.mediascope.ru/2627
4. Шаугенова А.А. Copywriting as an independent branch of science. *Молодой ученый*. 2018; № 9 (195): 202–205. Available at: https://moluch.ru/archive/195/48536/
5. Шевченко А.С. Опыт методического осмысления учебной дисциплины «копирайтинг и спичрайтинг». *Рекламное и PR-образование в условиях информационно-технологических перемен: актуальные вопросы и тренды:* сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2020: 353–356.
6. Штукарева Е.Б. Копирайтинг: дефиниция понятия. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, № 11: 139–142.
7. Довлатова А.С. Мастерская продающего текста: советы начинающим копирайтерам. *Директор по маркетингу и сбыту.* 2020; № 1: 58–62.
8. Иванова К.А. *Копирайтинг: секреты составления рекламных и PR-текстов.* Санкт-Петербург: Питер, 2010.
9. Каплунов Д.А. *Копирайтинг массового поражения*. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
10. Кот Д.Г. *Копирайтинг: Как не съесть собаку. Создаем тексты, которые продают.* Санкт-Петербург: Питер, 2017.
11. Кот Д.Г. *Продающие тексты. Модель для сборки. Копирайтинг для всех*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
12. Судоргина З. *Копирайтинг. Тексты, которые продаются*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014.
13. Анисимов Р.Ю. Семантическая типология газетных заголовков на материале русской, англоязычной и испанской прессы. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2021.
14. Герейханова К.Ф., Шуйская Ю.В. Трансформация схемы верификации научного знания в современной научной периодике. *Казанская наука*. 2020; № 12: 41–43.
15. Мурзина О.В., Готовцева А.Г. Неоквинтилиановская парадигма современных молодежных медиа. *Litera.* 2021; № 4: 33–41.
16. Готовцева А.Г., Карпов Э.С. Лингвосемиотические особенности текста в Tiktok: «чужое слово» в новой мультимедийной реальности. *Litera.* 2021; № 4: 127–134.
17. Квинтилиан М.Ф. *Двенадцать книг риторических наставлений*. Перевод А. Никольского. Санкт-Петербург, 1834.
18. Рождественский Ю.В. *Теория риторики.* Москва: Флинта, Наука, 2006.
19. Васильева Л.А. *Делаем новости!* Available at: http://evartist.narod.ru/text5/26.htm
20. *Умный, но все еще голодный*. Available at: https://pikabu.ru/story/umnyiy_no_vse_eshchyo_golodnyiy_10084479
21. *Плов*. Available at: https://www.russianfood.com/recipes/bytype/?fid=473#tags_text_2
22. *Шарлотка*. Available at: https://www.povarenok.ru/recipes/dishes/bakery/?searchid=498
23. *Щи*. Available at: https://www.edimdoma.ru/kulinarnaya_shkola/posts/19934-pravilnye-schi-sekrety-prigotovleniya

References

1. Nazajkin A.N. Ponyatie «kopirajting» vchera i segodnya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2020; № 3: 140-155.
2. Glagoleva A.V., Zemskaya Yu.N., Kachesova I.Yu., Kuznecova E.A. Kopirajting kak forma reprezentacii mehanizma upravleniya rechevymi kommunikaciyami. *Filologiya i chelovek*. 2020; № 2: 58-71.
3. Zhilina A.V. K voprosu o ponyatii kopirajting i ego vidah. *Mediaskop.* 2020; № 2. Available at: http://www.mediascope.ru/2627
4. Shaugenova A.A. Copywriting as an independent branch of science. *Molodoj uchenyj.* 2018; № 9 (195): 202-205. Available at: https://moluch.ru/archive/195/48536/
5. Shevchenko A.S. Opyt metodicheskogo osmysleniya uchebnoj discipliny «kopirajting i spichrajting». *Reklamnoe i PR-obrazovanie v usloviyah informacionno-tehnologicheskih peremen: aktual'nye voprosy i trendy:* sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2020: 353-356.
6. Shtukareva E.B. Kopirajting: definiciya ponyatiya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2020; T. 13, № 11: 139-142.
7. Dovlatova A.S. Masterskaya prodayuschego teksta: sovety nachinayuschim kopirajteram. *Direktor po marketingu i sbytu.* 2020; № 1: 58-62.
8. Ivanova K.A. *Kopirajting: sekrety sostavleniya reklamnyh i PR-tekstov.* Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
9. Kaplunov D.A. *Kopirajting massovogo porazheniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
10. Kot D.G. *Kopirajting: Kak ne s`est' sobaku. Sozdaem teksty, kotorye prodayut.* Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
11. Kot D.G. *Prodayuschie teksty. Model' dlya sborki. Kopirajting dlya vseh*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
12. Sudorgina Z. *Kopirajting. Teksty, kotorye prodayutsya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2014.
13. Anisimov R.Yu. Semanticheskaya tipologiya gazetnyh zagolovkov na materiale russkoj, angloyazychnoj i ispanskoj pressy. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
14. Gerejhanova K.F., Shujskaya Yu.V. Transformaciya shemy verifikacii nauchnogo znaniya v sovremennoj nauchnoj periodike. *Kazanskaya nauka.* 2020; № 12: 41-43.
15. Murzina O.V., Gotovceva A.G. Neokvintilianovskaya paradigma sovremennyh molodezhnyh media. *Litera.* 2021; № 4: 33-41.
16. Gotovceva A.G., Karpov `E.S. Lingvosemioticheskie osobennosti teksta v Tiktok: «chuzhoe slovo» v novoj mul'timedijnoj real'nosti. *Litera.* 2021; № 4: 127-134.
17. Kvintilian M.F. *Dvenadcat' knig ritoricheskih nastavlenij*. Perevod A. Nikol'skogo. Sankt-Peterburg, 1834.
18. Rozhdestvenskij Yu.V. *Teoriya ritoriki*. Moskva: Flinta, Nauka, 2006.
19. Vasil'eva L.A. *Delaem novosti!* Available at: http://evartist.narod.ru/text5/26.htm
20. *Umnyj, no vse esche golodnyj*. Available at: https://pikabu.ru/story/umnyiy_no_vse_eshchyo_golodnyiy_10084479
21. *Plov.* Available at: https://www.russianfood.com/recipes/bytype/?fid=473#tags_text_2
22. *Sharlotka*. Available at: https://www.povarenok.ru/recipes/dishes/bakery/?searchid=498
23. *Schi.* Available at: https://www.edimdoma.ru/kulinarnaya_shkola/posts/19934-pravilnye-schi-sekrety-prigotovleniya

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 811.162.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-558-560

Rumyantseva O.S., *postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: o.rumiantceva@yandex.ru*
Shirokova A.A., *postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: szuroczka.szyrokowa@gmail.com*

PHYTONYMIC METAPHORS IN TEXTS OF POLISH RELIGIOUS SONGS. Polish religious songs combine elements of both religious and folk traditions at the same time, presenting an interesting example of syncretism. The article presents an analysis of the appearance of the named trait at the level of vocabulary. The object of the study is phytonymic lexemes, which are used in religious songs of the Mioduszewski's collection "Śpiewnik kościelny" in a metaphorical sense. Metaphors are classified by function (nomination or comparative turnover) and the object of comparison (floronyms, names of trees, etc.). Their role in the disclosure of the image is described. For example, the diminutive kwiateczek 'flower' should express love and respect for Jesus, and cedr 'cedar' – worship of Mary and her power. In addition, phytonyms enhance the character traits of Mary and Jesus: the lily emphasizes purity and innocence, and the rose – strength and nobility. It is established that religious songs are based primarily on the traditional church tradition, while folk at the level of vocabulary appears weak.

Key words: **phytonymic vocabulary, metaphor, Polish language, Polish literature, religious songs**

О.С. Румянцева, *аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: o.rumiantceva@yandex.ru*
А.А. Широкова, *аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: szuroczka.szyrokowa@gmail.com*

ФИТОНИМИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ В ТЕКСТАХ ПОЛЬСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ПЕСЕН

Польские религиозные песни сочетают в себе одновременно элементы как религиозной, так и народной традиции, представляя интересный пример синкретизма. Статья посвящена поиску ответа на вопрос, проявляется ли эта черта на уровне лексики. Объектом исследования стала фитонимическая лексика, использованная в песнях сборника «Śpiewnik kościelny» М.М. Мёдушевский в метафорическом значении. Метафоры разделены на группы по выполняемым функциям (номинация или сравнительный оборот) и объекту сравнения (флоронимы, названия деревьев и др.). Описана их роль в раскрытии образа. Так, например, диминутив kwiateczek 'цветочек' должен выразить любовь и уважение к Иисусу, а cedr 'кедр' – почитание Марии и ее могущество. Кроме того, фитонимы усиливают черты характера персонажей: лилия подчеркивает чистоту и невинность, а роза – силу и благородство. Устанавливается, что религиозные песни опираются, прежде всего, на традиционную церковную традицию, тогда как народная на уровне лексики проявляется слабо.

Ключевые слова: **фитонимическая лексика, метафора, польский язык, польская литература, религиозные песни**

Исследователи польских религиозных песен – коленд – отмечают сосуществование в них черт как церковной, так и народной традиции. Такую синкретичность песен С. Гавлик объясняет тем, что «в историческом смысле народная коленда составляет источник сегодняшней польской национальной коленды. Некоторое отличие народных коленд наблюдается главным образом в сфере художественной формы, в них проявляются черты, характерные для текстов фольклора: склонность к повторениям, выразительной ритмике, внутренней диалогичности, принятие данных извне символических смыслов» [1, с. 239]. С. Козяра отмечает даже, что «в колендах записана особенного рода народная теология» [2, с. 36]. Народная религиозность, по словам М.Ф. Лозовицкой и Д.В. Лозовицкого, «наиболее ярко <...> отражена в интерпретации народом образов некоторых святых» [3, с. 168].

Целью настоящей работы стала попытка установить, проявляется ли названный синкретизм в выборе лексических средств создания образов святых. Для этого мы определили следующие задачи: выявить фитонимическую лексику в текстах польских религиозных песен, классифицировать ее по выполняемой функции и объекту сравнения, установить ее роль в создании образов персонажей.

Изучение языка религиозных текстов представляет собой актуальное направление научных исследований: в силу экстралингвистических причин: язык религии долгое время не изучался и описан недостаточно. Различным аспектам этой темы в последние десятилетия посвящены многие работы как российских (Л.П. Крысин, О.А. Прохватилова, Е.В. Бобырева [4; 5; 6]), так и зарубежных, например, польских (А. Вильконь, С. Савицкий [7; 8]), исследователей.

Продолжая эту традицию, мы рассматриваем язык религии в его взаимодействии с народной культурой, в чем заключается научная новизна и теоретическая значимость нашего исследования.

Источником материала послужил сборник церковных песен «Śpiewnik kościelny...» [9], позволяющий проанализировать фитонимические метафоры в текстах разного времени создания. В предисловии к изданию 1838 года составитель кс. М.М. Мёдушевский так описывает выбор песен: «…я использовал столько разнообразных <источников>, сколько мне удалось найти, изданных в разное время и разных местах <...> Я не обошел вниманием песни, служащие для личного пения, и латинские песни, которые обычно исполняет школьная молодежь» [9, с. 5].

Зафиксированные в песнях метафоры делятся на группы:

1. Традиционные для религиозных текстов формулы, связанные с образом Древа Иессея

Иконографический образ Древа Иессеева, аллегорически изображающий родословную Иисуса, сложился в IX в., однако метафоры «Корень Иессеев», «Лоза из Корня» и «Цветок Лозы» известны уже в текстах Ветхого и Нового Заветов и латинских гимнах. Все три метафоры зафиксированы и в анализируемых песнях:

1.1 **Korzeń Jesse** '**Корень Иессеев'** в функции номинации рода Давида: *Korzeniu Jesse! tyś chorągwią ludów, / Zamilkną króle na widok twych cudów* (Mądrości! która z ust Bożych wypływasz) [9, с. 388] [Корень Иессеев! Ты хоругвь народов, замолкнут короли, увидев твои чудеса]. Корень представляет собой символ связи с семьей и историей.

1.2 **Różdżka z Jessego** '**Лоза Иессеева'** в качестве номинации Богородицы**:** *O przenajczystsza dziewico! / Tyś różdżka z Jessego, / Dałaś kwiat zapachu wdzięcznego* (Rozkwitnęła się lilija) [9, с. 402] [О Пречистая Дева! Ты Лоза Иессеева, дала цветок прекрасного запаха]. Другой зафиксированный контекст акцентирует внимание на происхождении самой Марии: *Maryja! Tyś różdżką Jessego, Z rodu królewskiego, / Córką najwyższego, Maryja* (Maryja! Maryja, nad księżyc piękniejsza) [9, с. 839] [Мария! Ты Лоза Иессея, ты королевского рода, ты дочь всевышнего, Мария]. Как и ветка дерева, Мария связывает корни с плодами.

1.3 **Kwiat z różdżki Jesse** '**Цветок Лозы'** как номинация Иисуса: *Z różdżki Jesse kwiat zakwita, / Który zbawieniem świat wita, / Pan Bóg zesłał Syna swego, / Przed wieki narodzonego* (Głos wdzięczny z Nieba wychodzi) [9, с. 15] (С лозы Иессея цветок зацветает, который избавлением мир приветствует, Господь Бог послал Сына своего, рожденного прежде всех веков).

2. Флористические метафоры в функции номинации:

2.1 Гипероним **kwiat** '**цветок'**.

Названная лексема в текстах песен использована в качестве номинации Иисуса: *Porodziła go w radości, / W panieństwa swego całości: / Wydała kwiat z siebie, / Którego początek jest w niebie* («Rozkwitnęła się lilija») [9, с. 402] [Родила его в радости, в целости своей невинности: родила цветок, начало которого в небе].

В выборе лексемы kwiat в качестве номинации Иисуса можно, с одной стороны, усмотреть влияние названной в предыдущем пункте традиционной для гимнов метафоры Kwiat z różdżki Jesse 'Цветок Лозы Иессея'. С другой – цветок, символ красоты, выражает любовь и почитание.

Больше зафиксировано диминутивов **kwiateczek** 'цветочек', призванных, кроме прочего, подчеркнуть младенческий возраст Иисуса, его беззащитность и хрупкость.

Значительную часть номинаций сопровождают мелиоративные эпитеты: *O Jezusie nasz miły, o* ***kwiateczku wspaniały****, / Coś uczynił, coś zawinił, / O baranku niewinny, cierpisz za nasze winy* («Płaczmy wszyscy najmilejsi») [9, с. 800] [О наш милый Иисус, о прекрасный цветочек, что же ты сделал, в чем же ты провинился? О невинный агнец, ты страдаешь за наши вины]; *Jezu* ***śliczny kwiecie****, zjawiony na świecie: A czemuż się w zimie rodzisz …* («Jezu śliczny kwiecie») [9, с.434] [Иисус, прекрасный цветок, явившийся на свете: Почему же ты зимой родишься]; *Tyś lilija, tyś* ***kwiateczek, wdzięczny, różany,*** */* ***Nader wonny, nader śliczny, wszystek rumiany*** («Nieskończona, najśliczniejsza Jezu miłości») [9, с.171] [Ты лилия, ты цветочек, очаровательный, розовый, очень ароматный, очень красивый, весь румяный]. Обратим внимание на синонимический ряд, представленный в последнем контексте: обилие эпитетов может объясняться влиянием фольклорной традиции народных коленд.

Другие эпитеты связывают Иисуса с горним миром, именуя его райским цветочком: *Witaj o* ***rajski kwiateczku****, Cnego panieństwa wianeczku* (Witaj Jezu ukochany) [Приветствуем тебя, о райский цветочек, благородной чистоты веночек], или при помощи эпитета polny локализуют его, делая образ более понятным слушателю: *Tyś* ***polny kwiat****, czemuż cię świat / Przyjąć nie chce choć może?* («W żłobie leży») [Ты же полевой цветок, почему же тебя мир принять не хочет, хоть и может?].

2.2 **Lilija ‘лилия’**.

Лексема преимущественно используется в функции номинации Девы Марии, акцентируя внимание на ее непорочность и чистоту, символом чего и является лилия: *Rozkwitła się **lilija**, / Nieskażona Maryja* («Bóg się z Panny narodził») [9, с. 787] [Расцвела лилия, Чистая Мария]. Заметим, что метафора не ограничивается лишь именованием: метафорически использован и глагол. Похожий контекст с расширенной метафорой представлен и в другой песне: *Lilija z pod ciernia wychodzi, / Z tej się więc Bóg i człowiek rodzi* («Dopókąd na świecie») [Лилия выходит из-под терна, а из нее Бог и человек рождается]. Отмечен также диминутив lilika, придающий песне народное звучание: *W twojej opiece niechaj zostajemy, / Śliczna bez zmazy **lilika*** («Ciebie na wieki wychwalać będziemy») [Под твоей опекой останемся, прекрасная без изъяна лилийка].

Мелиоративность именования усиливается эпитетами: Мария – **śliczna lilija** ‘прекрасная лилия’ и **najśliczniejsza lilija** ‘самая прекрасная лилия’. Зафиксирован также эпитет **niebieska** ‘небесная’: *Zdrowaś bądź Maryja, Niebieska lilija* («Zdrowaś bądź Maryja»)] [Благословенна будь Мария, Небесная лилия].

В качестве именования Иисуса лексема зафиксирована лишь в двух песнях: *Witaj prześliczna lilija* <...> *Witaj Jezu* («Witaj Jezu ukochany») [Приветствуем тебя, прекраснейшая лилия. Приветствуем тебя, Иисус].

Представлено также перифрастическое сочетание **kwiat lilijowy** ‘цветок лилии’ («Dnia każdego Boga mego»).

2.3 **Róża ‘роза’**.

Роза, являясь символом благородства и царственности, выступает в функции номинации Богородицы: *Tyś kwiat nowy lilijowy, róża i perła droga* («Dnia każdego Boga mego») [Ты новый цветок лилии, роза и дорогая жемчужина]. Характерно соседство именования с сочетанием perła droga ‘дорогая жемчужина’ – так автор песни акцентирует величие Царицы Небесной.

Номинация сопровождается эпитетами. Некоторые из них локализуют образ в Библейских декорациях: Мария – róża Jerychońska i Syońska ‘Иерохонская и Сионская’ («Witaj nieba i nad nieba jasna ozdobo»). Другие – служат некоторому упрощению, «освоению» и приближению образа: Najozdobniejsza różo ogrodowa ‘Самая украшенная садовая роза’. Отмечены также несогласованные определения*: Prześliczna różo anielskiej czystości, / Chciej nas zachęcić do świątobliwości* («Zawitaj Matko Różańca świętego») [Прекрасная роза ангельской чистоты, Возжелай нас посвятить в святость].

Фитоним используется также для номинации Иисуса: *Dobranoc kwiecie różany! / Dobranoc Jezu kochany* («Dobranoc głowo święta») [Доброй ночи, цветок розария! Доброй ночи, Возлюбленный Иисус!] и Святого семейства в целом: *W tych tajemnicach róża się rozwija,/ Jezus i Maryja* («Zawitaj Matko Różańca świętego») [В этих тайнах роза распускается, Иисус и Мария].

2.4 **Konwalia ‘ландыш’.**

Флороним зафиксирован в качестве именования Иисуса: *Tyś pachnąca konwalija, / Witaj Jezu* («Witaj Jezu ukochany») [Ты пахучий ландыш. Приветствуем тебя, Иисус]. Ландыш является символом чистоты и скромности.

3. Флористические метафоры в других функциях:

3.1 В качестве атрибута рая.

Названная функция проявляется в эпитетах rajski ‘райский’: *Ale nasz wianek różany* <...> *Z **lilii rajskiej** uwity* («Z pomocą Boga») [Но наш венок розовый <...> свит из райской лилии]. Цветы, символ прекрасного, заполняют рай.

3.2 Как объект сравнения по цвету.

Роза представлена эталоном красного цвета: *Płacze i Rachel dziatek swych o Boże, / **Krwią sfarbowanych jako śliczne róże*** («Zawitaj Jezu z Panny narodzony») [Плачет и Рахиль о детях своих, Боже, кровью окрашенных, как прекрасные розы].

3.3 Как эталон красоты.

В песнях как объект сравнения по красоте использованы роза и лилия: ***Śliczna jak lilija**, panienka Maryja, / **Cała piękna jako róża**, Nie szuka pańskiego łoża / W żłobeczku powija* («Jezu śliczny kwiecie») [Прекрасная, как лилия, Дева Мария, красивая, как роза, не ищет господского ложа, пеленает в яслях]. Богоматерь в таких контекстах зачастую представляется субъектом сравнения, оказываясь прекраснее самого прекрасного цветка: *Zwiastując Syna tej co nad liliją / Śliczniejsza* («Różaniec. Tajemnica 1») [Предвещая Сына той, что прекраснее лилии].

4. Название деревьев в функции именования и объекта сравнения:

4.1 **Cedr ‘кедр’.**

Кедр – ветхозаветный символ могущества. Именование частотно в религиозных текстах и чаще относится к Иисусу или Иосифу. В анализируемом же сборнике номинация cedr czystości ‘кедр чистоты’ использована по отношению к Марии: *Zawitaj Matko Różańca świętego,* <...> *O cedrze czystości* (Zawitaj Matko Różańca świętego) [Приветствуем тебя, Мать святого розария, <...> о кедр чистоты]. Кедр также является символом бессмертия, что, возможно, также повлияло на выбор этой лексемы в качестве именования Богородицы.

4.2 **Palma ‘пальма’**.

Пальма представлена эталоном плодородия: *Matko godna, jako płodna palmaś jest rozkrzewiona* («Dnia każdego Boga mego») [Достойная Матерь, как плодородная пальма, ты раскидиста]. Интересно, что Дева Мария метафорически называется многодетной матерью, матерью всех людей.

4.3 **Древо Креста.**

Обращения к Кресту Христову, а также к дереву, из которого он был сделан, характерны для апокрифических сказаний и песен Страстной недели. Такие песни зафиксированы и в сборнике: *Skłoń gałązki Drzewo święte, / Ulżyj członkom tak rozpiętym, / Odmień teraz onę srogość, / Którąś miało z przyrodzenia, / Spuść lekkuchno i cichuchno, / Ciało Króla niebieskiego* («Krzyżu święty nadewszystko») [Склони ветки, Святое дерево, дай облегчение распятым членам, смени эту суровость, присущую тебе по рождению, легонько и тихонько спусти тело Небесного короля].

Лексеме drzewo ‘дерево’ сопутствуют как мелиоративные эпитеты: **słodkie drzewo ‘сладкое дерево’** («Duszo oziębła»), **Drzewo przenajszlachetniejsze ‘самое благородное дерево’** («Krzyżu święty nadewszystko»), так и пейоративные: **sromotne drzewo** ‘постыдное дерево’ («Jezu od pospólstwa niezbożnie»).

5. Стертая метафора owoc ‘плод’.

Вошедшая в язык метафора чаще всего используется в песнях в качестве номинации Младенца Христа. Интересен контекст, в котором Иисус именуется плодом Древа Креста: *Słodkie drzewo, słodkie gwoździe, / Rozkoszny owoc nosiło* («Krzyżu święty nadewszystko») [Сладостное дерево, сладостные гвозди, роскошный плод носило].

Итак, зафиксированная в песнях метафорическая фитонимическая лексика служит в текстах песен, прежде всего, для номинации Богородицы и Иисуса и является важным элементом создания образа. Во-первых, с помощью метафорики усиливаются личностные качества персонажей: чистота, красота, скромность и благородство. Во-вторых, фитонимы помогают выразить отношение к Деве и Младенцу: любовь, почитание, восхищение. Главную роль в создании образа играют коннотации.

Однако отмеченные метафорические лексемы преимущественно известны и библейским текстам. Роза и лилия – характерные для гимнографии традиционные богородичные символы, упоминание ландыша встречается в Песни песней Соломона, а кедр в одном только Ветхом Завете зафиксирован 8 раз. Таким образом, тексты песен демонстрируют главным образом принадлежность церковной традиции, не представляя оригинальных номинаций. Народные оттенки звучания привносят эпитеты, например, polny kwiat.

Отмеченные в песнях метафоры являются воплощением концептуальной метафоры PEOPLE ARE PLANTS, поэтому работа может быть продолжена в русле когнитивных исследований.

Библиографический список

1. Gawlik S. Historyczna i kulturowa przestrzeń kolędy. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: PEDAGOGIKA*. 2004; Z. XIII: 235–242.
2. Koziara S. Tradycja kolędy w języku i kulturze polskiej. Między uniwersalnością a swojskością. *Studia Pigoniana*. 2019; T. 2, № 2: 25–41.
3. Лозовицкая М.Ф., Лозовицкий Д.В. Слияние языческого и христианского начал в народном православии. *Общество: философия, история, культура*. 2019; № 8 (64): 167–171.
4. Крысин Л.П. Об одной лакуне в системе функциональных стилей современного русского языка. *Русский язык в школе*. 1994; № 3: 69–79.
5. Прохватилова О.А. Экстралингвистические параметры и языковые характеристики религиозного стиля. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2006; № 5: 19–26.
6. Бобырева Е.В. *Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения)*. Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2007.
7. Wilkoń A. *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
8. Sawicki S. *Poetyka, interpretacja, sacrum*. Warszawa: PWN, 1981.
9. *Śpiewnik Kościelny czyli pieśni nabożne z melodyjami w kościele katolickim używane a dla wygody kościołów parafialnych przez X. M. M. Mioduszewskiego zgrom.* XX miss. zebrane. Zebrał M.M. Mioduszewski. Kraków: Drukarnia Stanisława Cieszkowskiego, 1838.

References

1. Gawlik S. Historyczna i kulturowa przestrzeń kolędy. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: PEDAGOGIKA*. 2004; Z. XIII: 235-242.
2. Koziara S. Tradycja kolędy w języku i kulturze polskiej. Między uniwersalnością a swojskością. *Studia Pigoniana*. 2019; T. 2, № 2: 25-41.
3. Lozovickaya M.F., Lozovickij D.V. Sliyanie yazycheskogo i hristianskogo nachal v narodnom pravoslavii. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2019; № 8 (64): 167-171.
4. Krysin L.P. Ob odnoj lakune v sisteme funkcional'nyh stilej sovremennogo russkogo yazyka. *Russkij yazyk v shkole*. 1994; № 3: 69-79.
5. Prohvatilova O.A. `Ekstralingvisticheskie parametry i yazykovye harakteristiki religioznogo stilya. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2006; № 5: 19-26.

6. Bobyreva E.V. *Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya)*. Volgograd: Izdatel'stvo VGPU «Peremena», 2007.
7. Wilkoń A. *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
8. Sawicki S. *Poetyka, interpretacja, sacrum*. Warszawa: PWN, 1981.
9. *Śpiewnik Kościelny czyli pieśni nabożne z melodyjami w kościele katolickim używane a dla wygody kościołów parafialnych przez X. M. M. Mioduszewskiego zgrom.* XX miss. zebrane. Zebrał M.M. Mioduszewski. Kraków: Drukarnia Stanisława Cieszkowskiego, 1838.

Статья поступила в редакцию 30.03.23

УДК 81"22 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-560-562

Sakaeva L.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Institute of International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: liliyasakaeva@rambler.ru*
Mefodeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: Marina.Mefodeva@kpfu.ru*
Gutman E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: EVGutman@kpfu.ru*

CHARACTERISTICS OF THE CATEGORY OF TASTE IN THE LOGICAL-CONCEPTUAL SPACE OF LANGUAGE. The phenomena and objects of the surrounding world are laid in the human mind in the form of concepts and categories, one of which is the category of taste. The article reveals a problem of studying the category of taste. Taste perception is of indisputable value in the study of the linguo-cognitive category of taste, which makes it possible to understand the process of verbalization in the language of ethno-cultural characteristics of perception. The category of taste is based on subcategorical concepts, on basic and derived concepts. The process of taste perception takes place in four stages: detection → definition → separation → filling, while taking into account the following taste features: juiciness; homogeneity; consistency; fiber content; friability; tenderness; astringency. The means of studying taste perception have not been sufficiently studied. The article studies characteristics of the category of taste in the language, the main types of human perception are given, an analysis of studies of taste perception is carried out, classification of taste sensations is presented, the most common variant of verbalization of taste sensations is noted, signs and characteristics necessary to convey the specificity of the category of taste in the language (reference, appraisal, subjectivity and cultural dependence, inconsistency and duality) are mentioned.
Key words: **language, category, taste, perception, verbalization**

Л.Р. Сакаева, *д-р филол. наук, проф., Институт международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань E-mail: liliyasakaeva@rambler.ru*
М.А. Мефодьева, *канд. пед. наук, доц., Институт международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань E-mail: Marina.Mefodeva@kpfu.ru*
Е.В. Гутман, *канд. пед. наук, доц., Институт международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, E-mail: EVGutman@kpfu.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИИ ВКУСА В ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА

Явления и объекты окружающего мира закладываются в сознании человека в виде концептов и категорий, к одной из которых относится категория вкуса. В статье раскрывается проблема изучения категории вкуса. Вкусовое восприятие имеет неоспоримую ценность в изучении лингвокогнитивной категории вкуса, позволяющей понять процесс вербализации в языке этнокультурных особенностей восприятия. Категория вкуса основывается на субкатегоральных понятиях, на базисных и производных концептах. Процесс восприятия вкуса проходит в четыре этапа: выявление → определение → разделение → наполнение, при этом учитываются следующие признаки вкуса: сочность; однородность; консистенция; волокнистость; рассыпчатость; нежность; терпкость. Средства выражения вкусовой перцепции изучены в недостаточной степени. Основной задачей исследования является рассмотрение взаимодействия восприятия вкуса, отражающего культуру этносов, в смысловом пространстве языка. В статье изучается характеристика категории вкуса в языке, приведены основные виды перцепции человека, проведен анализ исследований вкусового восприятия, представлена классификация вкусовых ощущений, отмечен наиболее распространенный вариант вербализации вкусовых ощущений, уточнены признаки и характеристики, необходимые для передачи специфики категории вкуса в языке (эталонность, оценочность, субъективность и культурологическая зависимость, непоследовательность и двойственность).
Ключевые слова: **язык, категория, вкус, восприятие, вербализация**

Язык является важнейшим инструментом становления и существования знаний человека о мире. Известно, что каждая лингвокультура обладает особой языковой картиной мира, согласно которой носитель языка формирует содержание своего высказывания. Именно таким способом проявляется характерное восприятие мира человеком, которое фиксируется в языке. Язык способствует развитию мышления, сохранению и передаче культурного наследия определенного народа из поколения в поколение.

Каждый человек с рождения обладает пятью основными видами перцепции: *обоняние, осязание, зрение, слух и вкус*, которые служат способом познания окружающего мира вследствие обработки данных, полученных органами чувств. Детальное изучение категории вкуса дает возможность определить, как происходит осознание, концептуализация, категоризация информации о мире в ценностно-смысловом пространстве языка. Вкусовые предпочтения оказывают влияние на подсознание, вызывают воспоминания и эмоции, которые человек не в состоянии контролировать, притягивают к определенному месту, вещи, человеку, приводят к какому-либо состоянию (*расслабления, печали, гнева* и т. д.). Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что вкус по праву является важной потребностью в жизни человека – с момента его появления на свет и на протяжении всей его жизни, посредством которого человек изучает мир. Однако методы вербализации информации в языке, поступающие от вкусовых рецепторов, до настоящего момента остаются малоизученными, по сравнению с другими модусами восприятия. Цель исследования заключается в изучении взаимодействия восприятия вкуса, отражающего культуру этносов в смысловом пространстве языка. Для достижения указанной цели предусмотрены следующие задачи: представление категории вкуса, подходы в изучении категории вкуса, взаимодействие восприятия вкуса и методов лексикализации.

Объектом исследования в статье послужила категория вкуса в смысловом пространстве языка. Предметом исследования являются методы объективации категории вкуса, составляющих компонентов: концепт, элементы категории и категориальные признаки в языковой картине. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в изучение лексикологии на материале вопросов, связанных с восприятием вкуса, в кулинарном и языковом аспектах. Практическая значимость работы состоит в возможности использования собранного материала в лекционных курсах, при написании исследовательских работ в данной области. Научная новизна работы состоит в интегративном лингвокогнитивном изучении категории вкуса в языковом пространстве.

Вкус – врожденная потребность человека, восприятие которого происходит путем употребления пищи. Восприятие исследуется учеными как комплексный непрекращающийся когнитивный процесс получения информации из внешнего мира, сложившийся из физиологических, когнитивных и ментальных компонентов, в ходе которого происходит разъяснение информации сенсорных сигналов. Исследователь А.Р. Лурия отмечал, что если расценивать восприятие как сложную познавательную деятельность, основанную на вспомогательных средствах, последняя меняет классическое понимание восприятия как процесса, опирающегося на естественно-научные законы [1, с. 4]. Как правило, вкусовое восприятие универсально для человечества, однако каждый человек имеет индивидуальные предпочтения во вкусе как отражение культуры, традиции, условий, принадлежащих определенному этносу, в котором он существует.

Вкусовое восприятие имеет неоспоримую ценность в изучении лингвокогнитивной категории вкуса, позволяющей понять процесс вербализации в языке этнокультурных особенностей восприятия. Категория вкуса основывается на суб-

категоральных понятиях, базисных и производных концептах. Ученые утверждают, что средства изучения вкусовой перцепции изучены в недостаточной степени. И это объективно. Неразработанность данной проблемы объясняется отсутствием определенного характера перцепции этого вида. В.К. Харченко объясняет данный факт тем, что восполняющая функция зрительного процесса в жизни приводит к бездействию оставшихся элементов восприятия [2, с. 33].

Изучение категории вкуса, ее элементов, признаков в онтологической сфере вкусовой перцепции объясняется значительными отличиями в восприятии вкуса в любой этнокультуре. При исследовании категории вкуса, изучив названия продуктов, блюд, напитков, предметов кухонной утвари и т. д., представляется возможным выявление ассоциаций, вызывающих у людей влияние на их мировидение [3, с. 156]. Восприятие вкуса формируется на основе ощущений, полученных в процессе потребления пищи, где информация с сенсорных сигналов интерпретируется уже имеющимися знаниями об окружающем мире, т. е. перцепция (восприятие органами чувств) является «интерпретацией, не просто стимулом реакции» [2, с. 18]. Полученные сигналы поступают по нервным окончаниям в мозг человека и там претерпевают переработку информации на различных уровнях. Проанализированные сведения сосредотачиваются в головном мозге человека, и при необходимости возникает ощущение качества и вида вкуса.

Сегодня существует общепринятая классификация вкусовых ощущений, которые подразделяются на 4 основных мономодальных вида: *сладкий; соленый; горький; кислый*. Исследования ученых показывает, что скорость восприятия данных вкусов различна: соленый вкус воспринимается быстрее горького, кислого и сладкого. Существует подразделение вкуса на промежуточные подтипы (кисло-сладкий, горько-сладкий), базисный (пресный, терпкий, острый, испорченный) и производный (вяжущий, перцовый). Лингвист В.К. Харченко утверждает, что человеку необходимо ощущать все основные вкусы, при этом практически для всех людей существует общее отношение к вкусам; положительное – к сладкому, отрицательное – к горькому и соленому, нейтральное к кислому [4; 5].

Денотативная сфера сведений о вкусах строится по аксиологическому принципу «хорошо – плохо», ее противопоставлением в этой же когнитивной сфере является «приятно – неприятно», «вкусно – невкусно» на основании того, что эти оценки выражают совместно чувственные и физиологические основы восприятия вкуса. Исследователи С.А. Моисеева и Е.Ю. Яровая отмечают, что «понятие «вкус» формируется в соответствии с абстрагирующей деятельностью восприятия, по каналу которого происходит обработка полученной информации» [5, с. 204].

Процесс восприятия вкуса проходит в четыре этапа: выявление → определение → разделение → наполнение, при этом учитываются следующие признаки вкуса: сочность; однородность; консистенция; волокнистость; рассыпчатость; нежность; терпкость [6, с. 158]. Поскольку вкус – явление психофизическое, существенным в нем является синтез лингвистических и экстралингвистических знаний, что объясняет эволюцию вкуса наравне с развитием общества. Рассматривая вкус с лингвистической позиции, отметим, что основной трудностью, с которой сталкиваются лингвисты, является подбор лингвистических коммутаций для различных показателей по вкусовой градации, однако, несмотря на это, вербализация вкуса остается интересной тем, что происходит при помощи комплексной лексико-семантической системы [5]. Наиболее распространенный вариант вербализации вкусовых ощущений осуществляется при использовании субстантивных конструкций в родительном падеже, т. е. словосочетаний типа *вкус яблока*, *вкус вина*, которые в жизни и в речи встречаются намного чаще, нежели *яблочный вкус, винный вкус* [7]. При сравнении категории вкуса с другими модусами перцепции становится очевидным, что она имеет наименьшее количество слов для передачи вкусового ощущения. Нередко эмпирийные прилагательные перцепции выходят за пределы качественных: *соленый суп, острый соус*. Имена прилагательные являются основными для обозначения вкусовых ощущений.

При рассмотрении вкуса в широком смысле можно определить, что он имеет способность оценивать, различать, что правильно и красиво, а также характеризует увлечения и склонности, определяющие человеческую культуру и уровень образованности человека. С лингвистической точки зрения вербализация вкусовой категории представляет значительный интерес тем, что она происходит путем сложной лексико-семантической системы и содержит в себе информацию о результате перцепции человека, которая несет высокую значимость для представителей разных народов. Соответственно, процесс потребления пищи отражает этническую, социальную и культурную специфику этноса, что делает его национально обусловленным. Следует отметить, что категория вкуса тесно связана со сферой чувств и эмоций, которая в процессе вербализации ссылается на сопряжение таких чувств, как любовь (*букетно-конфетный период, медовый месяц*), разочарование (*горькое разочарование, горькие слезы*, обида (*горечь обиды*). Исходя из этого, благодаря вербализованной категории вкуса можно обнаружить оценочный подтекст при создании качественной номинации любому объекту или явлению действительности.

Для передачи специфики категории вкуса в языке следует учитывать нижеприведенные признаки и характеристики:

– эталонность – сопоставление и сравнение полученных органами чувств данных с «эталоном», однако они описывают общую картину и не дают точной характеристики;

– оценочность – вкус воспринимается человеком, т. е. субъектом, и он ориентируется на собственные ощущения (вкусно/невкусно) [4, с. 30; 8, с. 61– 63]. В основе оценки субъекта лежит его собственное отношение к объекту, общепринятые стереотипы об объекте. Следовательно, оценка вкуса не является объективной и единственно истинной в силу того, что каждый вкус воспринимается субъектом индивидуально и зависит от него самого;

– субъективность и культурологическая зависимость – процесс вкусового восприятия, осуществляющийся через контакт субъекта с вкусовым объектом. Вполне очевидно, что жизненный опыт субъекта может оказать большое влияние на его языковое осознание реальности, из чего становится ясным, что один и тот же продукт может быть оценен вкусным или невкусным носителями разных языков и культур по причине их прошлого опыта, состояния на момент речи и их собственных вкусовых предпочтений;

– непоследовательность и двойственность – вкусовое восприятие носит фрагментарный характер и может сочетаться только лишь с объектами, которые могут восприниматься посредством вкусовых каналов перцепции [4, с. 5, 91].

Лингвокогнитивная категория вкуса является многогранным аспектом, способствующим выявлению этнокультурных особенностей восприятия и концептуализации знаний о мире, полученных путем вкусовых ощущений представителями различных этносов. Отечественные лингвисты Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн дали определение восприятию как комплексному процессу взаимодействия рецепторов для создания эмоционального и вкусового образа объекта, вследствие установления в памяти субъекта такого образа объекта.

В настоящее же время вкусовое восприятие относят к культурной деятельности – категории психофизической, где главным элементом является синтез лингвистических и экстралингвистических знаний. Перцептивный процесс представляет собой восприятие объекта на физиологическом уровне и субъективного отношения к этому объекту, которое отражается в виде концепта. Категория «вкус» способствует выявлению этнокультурных особенностей восприятия и концептуализации знаний о мире, где главным элементом является синтез лингвистических и экстралингвистических знаний. Высокую значимость в вербализации восприятия вкуса предопределяет описание результатов перцепции каждого этноса в языковой картине мира. При этом следует отметить, что индивидуальные физиологические особенности восприятия вкуса оставляют свой след на средствах языковой объективации. Изучение лингвокогнитивной категории «вкус» содержит в себе категориальный концепт «вкус», который является основой категории. Определение вкусового восприятия основано как на концептуализации чувственных ощущений, так и на национальных привычках и укоренившихся традициях людей определенного этноса. Вопрос перцепции является основным при изучении человека, потому как умение воспринимать действительность такой, какая она есть, принадлежит к фундаментальным способностям человека, таким как ощущение, воображение, мыслительные процессы и анализ. Перцепция состоит из пяти главных компонентов: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса, в которых конечные результаты процесса перцепции тесно связаны между собой на основе уже полученного ранее человеком жизненного опыта [9, с. 115]. Отправной точкой процесса изучения мира является синтез восприятия и ощущения, при котором происходит осмысление сенсорной информации в соответствии с имеющимися знаниями о мире, которыми обладает человек, т. е. перцепция находится в близком контакте с другими когнитивными процессами (памятью, воображением, мышлением) [4, с. 15]. Лингвокогнитивная категория вкуса в языковой картине мира английской культуры содержит в себе категориальный концепт «вкус», который является основой категории. Исследователь В.В. Яцковский указывает на то, что в основе процесса категоризации перцепции лежит именно восприятие: «Любое восприятие определяет акт категоризации: всё, что можно ощутить, приобретает значимость от того… к какой категории относится…. В отношении восприятия и мышления категоризация объединяет наше мировосприятие и то, как мы думаем о мире». Ж.А. Бубырева в одной из своих работ пишет, что «восприятие посредством органов чувств позволяет человеку исследовать окружающий его мир. Поэтому чувственный образ есть первоначальная форма мысли, которая зарождается при контакте с объективным миром» [3].

В трудах исследователей, посвящённых гастрономическим категориям, процессу восприятия и передачи вкусовых ощущений через язык, описывается важность роли пищи в жизни человека, его социализации и культурном просвещении. Одной из неизменных форм культуры считается национальная кухня каждого народа. Люди, с рождения привыкшие к одному виду продуктов и блюд, их наименованиям, с трудом привыкают к кухне другого народа. Соответственно, лексика восприятия несет в себе сведения об окружающем мире и особенностях каждой этнокультуры [10–13].

Во многом гастрономические пристрастия определяются географическим местоположением и климатическими условиями страны. По мнению многих ученых, английская кухня – предмет весьма спорный, как и характер англичан. Считается, что найти ресторан с традиционно английской и вкусно приготовленной едой невероятно сложно. Также существует стереотип, что неумение готовить и по достоинству оценивать вкусную еду является национальной чертой.

Англичане двойственно относятся к достижениям в области гастрономии своей страны. Особенность и в то же время проблема британской кухни в том, что ее задача утолить голод, а не получить удовольствие от блюд, как у французов. В Англии не существует культа еды, несмотря на значительное количество

людей, которые любят плотно и сытно покушать. Многие писатели, профессионально пишущие о гастрономических традициях Англии, стараются прославить английскую кухню. Английские школы, независимо от того, для бедных они или для богатых, широко известны своей скромной кухней. Исследователи связывают это с системой воспитания, которая объединяет приятное – процесс обучения с полезным – усвоение пищи, а вместе с тем закаляет душу и тело. На этот счет существует общеизвестное выражение: французу важно качество еды, немцу – количество, а англичанину – хорошие манеры поведения за столом. Англичане в приготовлении каких-либо блюд придерживаются мнения, что пища должна оставаться такой, какой она изначально задумана богом и природой, соответственно, добавление приправ, соусов или любых других добавок в пищу для достижения определенных вкусовых качеств и раскрытия более глубокого вкуса и другие излишества не приветствуются. Тем самым англичане, как и присуще их характеру, стремятся возвысить национальное сознание даже в отношении питания, напомнив согражданам, что они добились многого в этом вопросе. Традиционно блюда в Англии сытные, объемные, соответствующие основному положению гастрономической традиции англичан – кушать небходимо для насыщения организма энергией, не для удовольствия. Можно предположить, что категория вкуса в лингвокогнитивной картине мира не столь развита в Англии по той причине, что исторически процесс приема пищи не отличался изысканностью блюд.

Таким образом, изучив представление категории вкуса, рассмотрев подходы к ее изучению, взаимодействие восприятия вкуса и методы лексикализации, приходим к выводу, что категория вкуса способствует выявлению этнокультурных особенностей восприятия и концептуализации знаний о мире, где главным элементом является синтез лингвистических и экстралингвистических знаний. Высокую значимость в вербализации восприятия вкуса предопределяет описание результатов перцепции каждого этноса в языковых картинах мира. При этом следует отметить, что индивидуальные физиологические особенности восприятия вкуса оставляют свой след на средствах языковой объективации. Определение вкусного и невкусного основано не только на концептуализации чувственных ощущений вкусовых рецепторов, но и на национальных привычках и укоренившихся традициях людей определенного этноса. Исследование специфики гастрономического дискурса позволяет определить отличительные признаки мировидения и мироощущения представителями английской культуры.

Библиографический список

1. Лурия А.Р. *Ощущения и восприятие*. Москва: Прогресс, 1975.
2. Радченко О.А. *Язык как миросозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства*. Москва, 1997; Т. 1.
3. Бубырева Ж.А. *Когнитивные основы номинации осязательного восприятия (на материале русского, французского, английского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Белгород: БелГУ, 2011.
4. Дормидонтова О.А. Лексема ХЛЕБ как национально-культурный компонент фразеологического и паремиологического фонда русского и французского языков. *Сопоставительные исследования 2009*. Воронеж: Истоки, 2009-б; № 2: 156– 160.
5. Макарова О.В. *Лингвокогнитивный аспект высказываний, репрезентирующих фрейм вкуса в современном русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Барнаул, 2007.
6. Выготский Л.С. *Мышление и речь. Психика сознания, бессознательное*. Москва: Лабиринт, 2001.
7. Шрамм А.Н. *Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка)*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1979.
8. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Издательская группа «Прогресс-Универс», 1993.
9. Морковкин В.В. *Русские агнонимы*. Москва, 1996.
10. Sakaeva L.R., Yahin M.A., Rinatovich K.K. The relationship between the structure of English nanotechnology terms and the choice of corresponding methods of translation into Russian. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems.* 2019; Vol. 11, № 8 Special Iss: 1938–1943.
11. Сакаева Л.Р. *Отражение антропоцентризма во фразеологии английского, русского и таджикского языков*. Диссертация … кандидата филологических наук. Казань, 2004.
12. Яхин М.А., Сакаева Л.Р. Концепт как базовое понятие когнитивной лингвистики в трудах отечественных и зарубежных языковедов. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; Т. 2, № 4: 38–47.
13. Сакаева Л.Р., Багаутдинова Г.Г. Вертикальный вид родства в лексико-семантическом поле «семья» в русском, английском и кумыкском языках. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Лингвистика. 2018; Т. 22, № 2: 265– 277.

References

1. Luriya A.R. *Oschuscheniya i vospriyatie*. Moskva: Progress, 1975.
2. Radchenko O.A. *Yazyk kak mirosozidanie. Lingvofilosofskaya koncepciya neogumbol'dtianstva*. Moskva, 1997; T. 1.
3. Bubyreva Zh.A. *Kognitivnye osnovy nominacii osyazatel'nogo vospriyatiya (na materiale russkogo, francuzskogo, anglijskogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Belgorod: BelGU, 2011.
4. Dormidontova O.A. Leksema HLEB kak nacional'no-kul'turnyj komponent frazeologicheskogo i paremiologicheskogo fonda russkogo i francuzskogo yazykov. *Sopostavitel'nye issledovaniya 2009*. Voronezh: Istoki, 2009-b; № 2: 156- 160.
5. Makarova O.V. *Lingvokognitivnyj aspekt vyskazyvanij, reprezentiruyuschih frejm vkusa v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Barnaul, 2007.
6. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'. Psihika soznaniya, bessoznatel'noe*. Moskva: Labirint, 2001.
7. Shramm A.N. *Ocherki po semantike kachestvennyh prilagatel'nyh (na materiale sovremennogo russkogo yazyka)*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1979.
8. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress-Univers», 1993.
9. Morkovkin V.V. *Russkie agnonimy*. Moskva, 1996.
10. Sakaeva L.R., Yahin M.A., Rinatovich K.K. The relationship between the structure of English nanotechnology terms and the choice of corresponding methods of translation into Russian. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems.* 2019; Vol. 11, № 8 Special Iss: 1938-1943.
11. Sakaeva L.P. *Otrazhenie antropocentrizma vo frazeologii anglijskogo, russkogo i tadzhikskogo yazykov*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2004.
12. Yahin M.A., Sakaeva L.R. Koncept kak bazovoe ponyatie kognitivnoj lingvistiki v trudah otechestvennyh i zarubezhnyh yazykovedov. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2019; T. 2, № 4: 38-47.
13. Sakaeva L.R., Bagautdinova G.G. Vertikal'nyj vid rodstva v leksiko-semanticheskom pole "sem'ya" v russkom, anglijskom i kumykskom yazykah. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Lingvistika. 2018; T. 22, № 2: 265- 277.

Статья поступила в редакцию 27.03.23

УДК 811.162.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-562-565

***Shirokova A.A.**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: szuroczka.szyrokowa@gmail.com*
***Rumyantseva O.S.**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: o.rumiantceva@yandex.ru*

FOLK NAMES OF FLOWERS MOTIVATED BY NOMINATIONS OF MEMBERS OF THE HOLY FAMILY (BASED ON THE MATERIAL OF THE POLISH LANGUAGE). The article provides a detailed analysis of the folk names of flowers (floronyms) in the Polish language, which are motivated by the names of members of the Holy Family – the Virgin Mary, Jesus, St. Joseph. The authors set themselves the task of describing features of the structure of the studied floronyms, as well as their grammatical and word-formation features. The authors pay special attention to classification of characteristic properties of plants acting as the characteristics underlying the nomination. The research presents the explication of collective images of members of the Holy Family, given through the prism of folk phytonymy. The conceptual category "Flowers" has a specific character, being neither strictly biological nor exclusively pragmatic; and elements of archaic, pre-Christian mythology are closely interwoven into the ideas of evangelical characters. Studying of such specific material requires a comprehensive research approach; therefore, elements of various methods are involved in the study – descriptive, statistical, etc.

Key words: **floronym, theonym, motivation, nominative feature, language picture of the world**

***А.А. Широкова**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: szuroczka.szyrokowa@gmail.com*
***О.С. Румянцева**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: o.rumiantceva@yandex.ru*

НАРОДНЫЕ НАЗВАНИЯ ЦВЕТОВ, МОТИВИРОВАННЫЕ НОМИНАЦИЯМИ ЧЛЕНОВ СВЯТОГО СЕМЕЙСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье приводится подробный анализ народных названий цветов (флоронимов), присутствующих в польском языке, мотивированных наименованиями членов Святого семейства – Девы Марии, Иисуса, святого Иосифа. Авторы ставят перед собой задачу описать особенности структуры исследуемых флоронимов, их грамматические и словообразовательные особенности. Особое внимание уделено классификации характерных свойств растений, выступающих в качестве признаков, лежащих в основе номинации. Приводится экспликация собирательных образов членов Святого семейства, данных сквозь призму народной фитонимики. Понятийная категория «Цветы» носит особый характер, не будучи ни строго биологической, ни исключительно прагматической; а в представления о евангельских персонажах оказываются тесно вплетены элементы архаичной, дохристианской мифологии. Работа с таким специфическим материалом требует комплексного исследовательского подхода, поэтому в работе задействованы элементы различных методов – описательного, статистического и др.

Ключевые слова: **флороним, теоним, мотивация, номинативный признак, языковая картина мира**

Цветы занимают важное место в культурах народов Европы, в том числе в славянских стран. Значимость их роли отражается в произведениях изобразительного искусства, литературных и фольклорных текстах, народной обрядовости. Понятийная категория «Цветы» (и соответствующая ей лексико-семантическая группа названий цветов – флоронимов), не являющаяся ни сугубо научной, ни сугубо прагматической, организована на основе комбинации различных критериев – утилитарного (растения, используемые для украшения), эстетического (растения, оцениваемые как красивые) и, разумеется, ботанического (цветковые растения, имеющие определённые особенности внешнего вида и свойства). Польская исследовательница Дорота Пекарчик определяет цветы как «субъективную антропоцентрическую категорию» [1, с. 50].

Разнообразие флоронимов, представленных в славянских языках, среди прочего, обусловлено различной семантикой использованных при их образовании производящих основ. Одной из интересных, хотя и не весьма многочисленных, флоронимических групп являются названия цветов, мотивированные именами христианских святых. Целью настоящего исследования является анализ наименований цветов, образованных от номинаций членов Святого семейства. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: описание формальной структуры, словообразовательных и грамматических особенностей исследуемых флоронимов; анализ использованных в них теонимов – номинаций Христа, Девы Марии и св. Иосифа; описание сочетаемости теонима с иными, нетеонимическими единицами, входящими в состав флоронимов; а также анализ содержательной стороны исследуемых названий: описание признаков растения, закрепляемых в наименовании, а также обобщённых образов центральных евангельских персонажей, представленных в народной культуре и отражаемых, в том числе, сквозь призму флоронимической лексики. Постановка данных задач находится в соответствии с общими этнолингвистическими принципами одновременного исследования языка и культуры, обусловленного их глубинной взаимосвязью, а также «реконструкции языковой и культурной картины мира» [2, с. 12]. Соблюдение данных принципов включает проводимое исследование в общий контекст современных исследований по славянской этнолингвистике и определяет его теоретическую значимость и актуальность.

Поставленная цель определяет решение использовать для анализа региональные и диалектные фитонимы. В качестве источников были использованы выпуск «Словаря народных стереотипов и символов», посвящённый цветам [3], и носящая обобщающий характер работа проф. М. Рака [4], посвящённая номинациям Девы Марии в народной фитонимике.

При этом новизна настоящего исследования заключается в разностороннем анализе флоронимов, мотивированных различными номинациями *всех* членов Святого семейства – Иисуса, Девы Марии, святого Иосифа, при одновременном ограничении исследуемого материала по принадлежности к специфической понятийной категории «Цветы», а также в применении при исследовании элементов различных методов, в том числе описательного, компонентного и статистического.

Всего среди анализируемых фитонимов зафиксирована 21 номинация, относящаяся к 11 растениям:

1) dziewanna (рус. коровяк, лат. Parnassia) – warkocze Matki Boskiej, дословно ‘косы Богоматери’ (здесь и далее мы используем запись народных фитонимов в литературной орфографии, без передачи диалектных фонетических и морфологических черт, которые не являются предметом нашего исследования);

2) dziewięćsił (колючник, Carlina) – osetek Matki Boskiej ‘чертополох Богоматери’;

3) dziurawiec (зверобой, Hypericum) – krewka Matki Boskiej ‘кровь Богородицы’, dzwonki Matki Boskiej ‘колокольчики Богоматери’;

4) georginia (георгина, Dahlia) – pantofelki Matki Boskiej ‘башмачки Богоматери’

5) goryczka (горечавка, Gentiana) – sukienki Matki Boskiej ‘платья Богоматери’;

6) goździk (гвоздика, Dianthus) – Jezusowa krewka ‘Иисусова кровь’, gwoździki krzyżowe od Pana Jezusa ‘гвоздики от креста Господа Иисуса’, kliniec Pański ‘гвоздь Господень’, Matki Boskiej paluszki ‘пальчики Богоматери’;

7) koniczyna (клевер, Trifolium) – łzy Matki Boskiej ‘слёзы Богоматери’; kądziołka Matki Boskiej ‘кудель Богоматери’;

8) lilia (лилия, Lilium) – kwiat Matki Boskiej ‘цветок Богоматери’, lilia świętego Józefa ‘лилия святого Иосифа’, Józef lilia ‘Иосиф-лилия’, berło świętego Józefa ‘скипетр святого Иосифа’;

9) niezapominajka (незабудка, Myosotis) – Matki Boskiej oczka ‘глазки Богоматери’;

10) pierwiosnek (первоцвет, Primula) – klucze Matki Boskiej ‘ключи Богоматери’, Panajezuskowe paluszki ‘пальчики Господа Иисуса’, pantofelki Matki Boskiej ‘башмачки Богоматери’;

11) tojad (аконит, Aconitum) – pantofelki Matki Boskiej ‘башмачки Богоматери’.

Касательно употреблённого во флороними существительного *kliniec*, необходимо сделать существенную оговорку: в литературном языке оно имеет иное значение – ‘клинчатый камень в кладке свода; щебень’; однако на Ораве, где употребляется номинация, очевидна близость к словацкому *kliniec* ‘гвоздь’.

В перечень номинаций, мотивированных исследуемыми теонимами, предлагается также включить флороним *macierzanka* (чабрец, Thymus).

Помимо характерной для народной фитонимики синонимии (наличия нескольких номинаций одного растения) отметим также факт омонимии: флороним *pantofelki Matki Boskiej* относится к трём растениям, причём даже не находящимся в близком родстве.

1. Структура флоронимов

Исследуемые флоронимы в подавляющем большинстве случаев являются неоднословными; 16 из них строятся по схеме: «имя нарицательное + оним в родительном падеже» (например, *warkocze Matki Boskiej*), реже (3 из 22) – по схеме «отонимическое притяжательное прилагательное + имя нарицательное» (например, *Jezusowa krewka*). Данные конструкции описывает в качестве весьма распространённых и Мацей Рак [4; 501]. На основе согласования построен также флороним *Józef lilia* с тем отличием, что оба компонента являются существительными: данную номинацию можно поставить в один ряд с литературными видовыми фитонимами аналогичной синтаксической структуры: *chaber bławatek* (василёк синий), *lilia złotogłów* (лилия кудреватая) – с той разницей, что в данном фитониме родовое название находится в постпозиции.

Более сложной единицей является флороним *gwoździki krzyżowe od Pana Jezusa*: к нарицательному существительному, сопровождаемому прилагательным, теоним (сам по себе тоже неоднооснovный) присоединён с помощью предлога. Прилагательное *krzyżowy*, дериват от *krzyż* ‘крест’, также относится к семантическому полю сакрального: тем самым мыслимая связь растения с евангельскими событиями оказывается закреплённой в номинации дважды.

Единственным одноосновным наименованием, для которого возможно предположить связь с теонимом (сразу отметим – гораздо менее однозначную), является *macierzanka*: дериват от архаичной основы *macierz* ‘мать’. Схожие номинации присутствуют в чешском (*mateřídouška*), словенском (*materina dušica*), украинском (*материнка*, *материдушка*), болгарском (*матерка*) и других славянских языках (и их говорах): растения, называемые ими, – душица, чабрец, буквица, лебеда, пахучка – отличаются общей характерной чертой: наличием заметного запаха. По одной из гипотез, первый компонент изначально сложного флоронима может быть видоизменённой основой от имени *Мария* [5], таким образом, предположительно в фитониме может быть отражена номинация Богородицы. Можно также предположить, что мотивация терминов родства сама по себе содержит отсылку к преданию о Богоматери. Возможно, впрочем, что в подобных наименованиях выражается «идея женского вообще» [6, с. 264]. Данный флороним, если всё же включить его в исследуемый перечень, – единственный оттеонимический флороним, используемый в современном литературном языке.

2. Теонимы в составе флоронимов

Две трети исследуемых неоднословных флоронимов – 14 из 21 – имеют в своём составе теоним, называющий Богоматерь: это устойчивое словосочетание *Matka Boska*, стоящее в родительном падеже. В 2 флоронимах (*Matki Boskiej oczka*, *Matki Boskiej paluszki*) оно находится в препозиции по отношению к главному слову.

Теонимов, являющихся номинациями Иисуса, больше, в 3 случаях они выступают в качестве словообразовательной основы для притяжательных прилагательных, которые входят в состав сложных флоронимов. Так, основой прилагательного во флороними *Jezusowa krewka* является имя собственное *Jezus* ‘Иисус’; во флороними *kliniec Pański* используется прилагательное, образованное

от существительного *Pan* ‘Господь’. Основой для прилагательного, входящего в состав флоронима *Panajezuskowe paluszki*, судя по всему, стало словосочетание *Pan Jezus*, включающее одновременно обе номинации, причём к имени *Jezus* добавлен диминутивный суффикс. В сложном флороними *gwoździki krzyżowe od Pana Jezusa* также выступает двойная номинация ‘Господь Иисус’.

Теонимы *Józef*, *święty Józef* выступают в качестве элемента флоронима только в наименованиях лилии – в трёх вариантах. В двух из них употреблено словосочетание ‘святой Иосиф’ (*lilia świętego Józefa*, *berło świętego Józefa*), в одном (*Józef lilia*) номинация сокращена до имени.

3. Нарицательная лексика в составе флоронимов

Дважды среди исследуемых флоронимов встречаются случаи включения в неоднословную номинацию существительного с фитонимическим значением; причём эти случаи принципиально различны. Первый из них – *osetek Matki Boskiej*: главное слово в словосочетании – диминутив от фитонима *oset* ‘чертополох’. В данном флороними фиксируется сходство с иным растением по наличию характерного свойства – колючек; за ним скрыта этиологическая легенда о приобретении растением имени: так назвала его Дева Мария, поранив ногу об острые шипы [4, с. 502].

Второй флороним – *lilia świętego Józefa* (и *Józef lilia*): номинация, судя по всему, не относится к отдельному виду [3, с. 134]. Таким образом, в наименовании сочетается собственно флороним, называющий данное растение, и теоним, выступающий в качестве дополнительного определения. Можно предположить, что таким образом закрепляется атрибутивная связь лилии с образом св. Иосифа.

Интересно, что для лилии есть и народное название, закрепляющее атрибутивную связь образа цветка с Богородицей: это флороним *kwiat Matki Boskiej*, в котором используется гипероним ‘цветок’.

Остальные неоднословные флоронимы (17 из 21), не имеющие в своём составе компонента с фитонимическим значением, образованы путём метафорического переноса. Использованная в данных номинациях нарицательная лексика относится к следующим понятийным категориям:

«Тело человека» (*krewka* (в 2 флоронимах), *łzy*, *oczka*, *paluszki* (в 2 флоронимах), *warkocze*);

«Одежда и обувь» (*pantofelki* (в 3 флоронимах), *sukienki*);

«Предметы обихода» (*dzwonki*, *kądziołka*, *klucze*);

«Атрибуты святых» (*berło*, *gwoździki*, *kliniec*).

Следует, впрочем, заметить, что некоторые существительные могут быть отнесены одновременно к двум группам. Так, номинация Христовой крови (*krewka*) – одновременно и лексема, относящаяся к жизнедеятельности организма, и атрибут крестных страданий: в католической церкви даже празднуется отдельное торжество Тела и Крови Христовых; а ключи (*klucze*), по народной легенде, – атрибут Богородицы, открывающей ими двери весны (ту же роль приписывали святому Петру, подробнее см. [3, с. 190]).

Большинство неоднословных флоронимов (12 из 21) содержат имя нарицательное во множественном числе (*dzwonki*, *paluszki*, *warkocze* и др.). Это подтверждает в целом присущую флоронимической лексике славянских языков тенденцию тяготения к pluralia tantum (ср. рус. *баранчики*, укр. *чорнобривці*, белор. *рагулькі* и т. п.): с одной стороны, таким образом может быть подчёркнуто большое число соцветий, с другой – распространённость растения, склонность к произрастанию группами. В исследуемых номинациях зафиксированы также 2 существительных, называющих парные объекты: *oczka*, *pantofelki*.

Большинство нарицательных существительных в неоднословных флоронимах (13 из 21) являются диминутивами и содержат уменьшительный суффикс. Таковыми являются 10 из 14 флоронимов, в которых использована номинация Богоматери, 3 из 4 флоронимов с использованием номинаций Иисуса.

Во флороними *Panajezuskowe paluszki* уменьшительное значение, присутствующее в диминутиве *paluszek*, оказывается подкреплено наличием диминутивного суффикса в оттеонимическом образовании.

Любопытно, что флоронимы, в которых используются номинации св. Иосифа, диминутивов не содержат. Впрочем, следует отметить, что все они относятся к лилии: среди её номинаций образований с диминутивами не присутствует вовсе.

Использование диминутивов в исследуемых флоронимах может иметь двоякую цель. С одной стороны, таким образом может закрепляться указание на характеристику самого растения – его небольшой размер. В самом деле, все называемые таким образом цветы отличаются низкорослостью и некрупными соцветиями, исключение составляет аконит (однако соцветия его, из-за формы которых (см. [4, с. 503]) он и получил название «башмачков Богоматери» (*pantofelki Matki Boskiej*), всё же значительно меньше даже детской ступни). С другой стороны, употребление диминутива может служить как выражением положительной эстетической оценки растения, так и особенно нежного, близкого отношения к евангельскому персонажу (также, например, отражаемого в гипокористике *Jezusek* (дословно нечто вроде «Иисусик»), ставшей основой для сложного флоронима *Panajezuskowe paluszki*). С этой точки зрения снова привлекает внимание факт отсутствия диминутивных дериватов во флоронимах, в которых упоминается св. Иосиф, фигурирующий в библейской истории как человек весьма преклонного возраста.

4. Номинативные признаки, лежащие в основе флоронимов

Крайне разнообразны свойства и характеристики растений, использованные в исследуемых флоронимах в качестве номинативно закрепляемого признака. Это:

1) форма соцветия: dzwonki Matki Boskiej, sukienki Matki Boskiej, kądziołka Matki Boskiej, Panajezuskowe paluszki, pantofelki Matki Boskiej ‘первоцвет’, ‘аконит’;
2) цвет (и размер) соцветия: łzy Matki Boskiej, Matki Boskiej oczka;
3) особенности стебля и расположения на нём соцветий: berło świętego Józefa, warkocze Matki Boskiej;
4) цвет сока внутри стебля: krewka Matki Boskiej;
5) форма листьев: pantofelki Matki Boskiej ‘георгина’;
6) сходство с другим растением: osetek Matki Boskiej;
7) время цветения: klucze Matki Boskiej;
8) атрибутивная принадлежность: kwiat Matki Boskiej, lilia świętego Józefa.

С помощью метафорических номинаций во флороними может фиксироваться комплекс характерных признаков. Например, во флороними *dzwonki Matki Boskiej* можно предположить указание не только на форму соцветий (особенно нераспустившихся), но и на цвет: жёлтый ассоциируется с золотом, атрибутом небесного мира; аналогичное предположение можно выдвинуть и по отношению к номинациям *Panajezuskowe paluszki*, *warkocze Matki Boskiej*. Синий цвет соцветий горечавки, ассоциирующийся с цветом неба, возможно, закреплён во флороними *sukienki Matki Boskiej* так же, как и форма лепестков его соцветий.

Флороним *łzy Matki Boskiej*, относящийся к клеверу, возможно, предполагает указание не только на красноватый цвет (вероятно, мыслятся кровавые слёзы Богородицы, пролитые во время крестных мук Сына), но и на небольшой размер соцветий, а также кучность произрастания.

Крайне интересно, что одинаковые или схожие номинации могут указывать на различные черты называемых растений. Так, наименование *pantofelki Matki Boskiej* аконит и первоцвет получают из-за продолговатой формы соцветия (синего и жёлтого цвета соответственно), а георгина – из-за вытянутой формы листьев.

Во флороними *osetek Matki Boskiej* вместе со сходством с иным растением отражается и наличие этиологической легенды, что в целом характерно и для некоторых других номинаций (например, цветы аконита, по преданию, получили ярко-синий цвет, когда растение одолжило свои невзрачные соцветия Богоматери во время бегства Святого семейства в Египет [4, с. 503]).

Номинация *klucze Matki Boskiej* имеет более сложный характер, занимая промежуточное положение между указанием на атрибутивную принадлежность фольклорного происхождения, цвет соцветий и время появления – ранней весной: цветы растения – будто золотые небесные ключи, принадлежащие Богоматери, которыми она открывает двери весне.

Отдельно следует сказать о флоронимах, называющих гвоздику, – *gwoździki krzyżowe od Pana Jezusa*, *kliniec Pański*. Литературное название *goździk* возникло под влиянием синонимичного немецкого фитонима *Nägelein* изначально как название пряности гвоздики, чьи стручки формой напоминают гвоздь. Сильный аромат цветка гвоздики стал причиной использования фитонима, обозначающего пряность, в качестве флоронима: таким образом, основания для сравнения с гвоздём у гвоздики-цветка не имеется. Однако, судя по всему под влиянием выразительного названия, возникла легенда, по которой цветок гвоздика вырос из гвоздя, которым Спаситель был прибит к Кресту [3, с. 101]; легенду отчасти поддерживает характерный признак растения – красный цвет соцветий. Этот же признак лёг в основу номинации *Jezusowa krewka* (ср. выше *krewka Matki Boskiej*). Вероятно, розовые оттенки окраски соцветий полевой гвоздики стали основой для наименования *Matki Boskiej paluszki*.

Флоронимы, в которых отражена атрибутивная связь растения с образом святого, не являются в строгом смысле слова примерами языковой метафоры – в них, скорее, лишь фиксируется символическая соотнесённость образов, заданная парадигмами религиозной и народной культур. Исследованию фитонимической метафоры в народнопоэтических текстах мы посвящаем отдельное исследование; сейчас лишь отметим, что оба флоронима с атрибутивным значением относятся к лилии, роль образа которой в данных текстах весьма высока.

5. Образы Святого семейства, отражённые во флоронимической лексике

Несмотря на относительно небольшое количество вошедших в наше исследование флоронимов (их перечень не претендует на полноту, однако, учитывая обобщающий характер используемых источников, может быть сочтён к ней стремящимся), нам удалось получить достаточно яркую картину взаимосвязей народной флоронимики с народными же представлениями о евангельской истории и её персонажах.

Наиболее полно в исследуемой флоронимической лексике оказывается представлен образ Богоматери. В нём много конкретных черт: маленькие голубые глаза (цвéта незабудок), пышные косы – вероятно, светлые, как покрытые жёлтыми соцветиями стебли растения, столь грубо называемого по-русски коровяком, нежные розовые пальчики, похожие на хрупкие соцветия полевой гвоздики, миниатюрная ножка, которую можно обуть в листья георгины, синие цветы аконита или жёлтые – примулы. Богоматерь прядёт пряжу, сидя над аккуратной куделью, похожей на цветы клевера, забавляет золотыми колокольчиками нераспустившегося зверобоя своего маленького Сына. Богоматерь бедна: во время бегства в Египет она просит у растений одолжить ей цветов взамен износив-

шейся одежды и обуви. Растения, в легендах оказывающиеся добросердечнее соседей, имеют соцветия синих оттенков: значит, Богородица облачена в синее одеяние, цвет которого, как и упоминаемый выше жёлтый – золотой, указывает на связь с горним, небесным миром. Возможно, с нею также ассоциируется приятный, как запах душицы, аромат.

Образ Девы Марии неразрывно связан с воспоминанием о её скорбях: она плачет о крестной муке Сына кровавыми, как цветы клевера, слезами; а следуя за Ним к месту казни (или во время того же бегства в Египет), до крови ранит ноги или наступает на острый шип колючника.

Вместе с тем мир живой природы подвластен Богоматери: она награждает синим цветом прежде невзрачные цветы аконита, наказывает зловредный колючник вечной низкорослостью (и даёт ему имя), а ещё каждый год открывает двери, сквозь которые в мир входит весна.

Атрибутом Богоматери является лилия – цветок чистой и непорочной белизны.

Менее детальный образ Иисуса, представленный в народной флоронимике, двойственен. С одной стороны, это образ Младенца с нежными (возможно, золотыми) пальчиками, похожими на соцветия первоцвета. С другой – образ принимающего крестную муку Спасителя: из Его крови, пролитой на землю, и из гвоздей, которыми Его тело прибито к Кресту, вырастают красные цветы.

О святом Иосифе можно сказать лишь то, что в руке он держит в руке посох или скипетр – прямой, как стебель лилии. Лилия же является *атрибутом* святого Иосифа (так же, как и Богоматери).

Поставленные в начале исследования задачи можно считать выполненными. Экспликация образов членов Святого семейства на основании флоронимических номинаций демонстрирует, с одной стороны, различную глубину данных образов (образам Матери и Сына в народной картине мира явно отдано предпочтение), с другой – неполное соответствие канонической евангельской истории. В номинациях отражаются народные апокрифические легенды, в том числе этиологического характера. Таким образом, в народной культуре оказываются тесно переплетены христианская и более архаичная мифологическая образности.

Флоронимы, в которых используется образ Богоматери, наиболее многочисленны. При этом интересно, что в них используется только один вариант теонима – *Matka Boska* (за исключением одной из предполагаемых мотиваций для одноосновного флоронима *macierzanka*); так же данные фитонимы имеют почти одинаковую синтаксическую структуру. Таким образом, разнообразие достигается за счёт сочетания теонима с нарицательными лексическими единицами, являющимися, как правило, основными носителями фитонимической метафоры. В менее многочисленной группе флоронимов, мотивированных номинациями Иисуса, вариантов последних больше (среди них даже зафиксирована гипокористика *Jezusek*), а синтаксическая структура получаемых сложных наименований различна.

С точки зрения словообразования характерной особенностью проанализированных флоронимов является частотность диминутивных образований, одновременно указывающая на размер растения и передающая отношение к растению и к ассоциируемому с ним евангельскому персонажу. К грамматическим особенностям данных флоронимов можно отнести частое включение в группу существительных pluralia tantum, предположительно также отражающее указание на свойства растения – многочисленность соцветий, произрастание группами.

В целом в проанализированных флоронимах в качестве номинативно закрепляемых признаков отражены различные свойства растений, включая особенности стебля, листьев, сходство с другим растением и даже время цветения. Обращает на себя внимание тот факт, что растения, имеющие жёлтые или синие соцветия, часто имеют богородичную номинацию, а красные ассоциируются с кровью, пролитой Спасителем.

Описанные выше особенности в наименьшей степени относятся к флоронимам, мотивированным именем св. Иосифа, – лишённым диминутивных элементов, фигурирующих в единственном числе. Данная группа флоронимов относится к одному растению – лилии – и указывает только на одно свойство растения – прямой и тонкий стебель (а также на атрибутивную связь с образом святого). Можно сделать вывод, что в народной фитонимике образ святого Иосифа представлен гораздо менее ярко и выразительно.

Библиографический список

1. Piekarczyk D. Dlaczego kwiaty są dobre i niewinne? O językowo-kulturowym obrazie kwiatu słów kilka. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*. 2017; № 29: 47–60.
2. Bartmiński J. O aktualnych zadaniach etnolingwistyki. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*. 2016; № 28: 7–29.
3. *Słownik stereotypów i symboli ludowych*. Rośliny. Kwiaty. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2022; T. II.
4. Rak M. Kwiatki Matki Boskiej. Góralskie fitonimy motywowane imionami świętych i Matki Bożej. *Turystyka religijna w obszarach górskich*. Nowy Targ, 2009: 501–512.
5. *Материдушка*. Етимологічний словник української мови. Київ: Наукова думка, 1989; Т. 3: 411–412.
6. Колосова В.Б. Антропонимы в славянской фитонимике. *Антропологический форум*. 2008; № 9: 263–276.

References

1. Piekarczyk D. Dlaczego kwiaty są dobre i niewinne? O językowo-kulturowym obrazie kwiatu słów kilka. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*. 2017; № 29: 47-60.
2. Bartmiński J. O aktualnych zadaniach etnolingwistyki. *Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury*. 2016; № 28: 7-29.
3. *Słownik stereotypów i symboli ludowych*. Rośliny. Kwiaty. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2022; T. II.
4. Rak M. Kwiatki Matki Boskiej. Góralskie fitonimy motywowane imionami świętych i Matki Bożej. *Turystyka religijna w obszarach górskich*. Nowy Targ, 2009: 501-512.
5. *Materidushka*. Etimologichnij slovnik ukraïns'koï movi. Kiïv: Naukova dumka, 1989; T. 3: 411-412.
6. Kolosova V.B. Antroponimy v slavyanskoj fitonimike. *Antropologicheskij forum*. 2008; № 9: 263-276.

Статья поступила в редакцию 30.03.23

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-565-567

Gadzhiakhmedova M.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literatures of the Peoples of Dagestan, Dagestan State University; senior researcher, Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Takho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: margana68@mail.ru*
Magomedov I.Sh., *student, Department of Literatures of the Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ibra90927@gmail.com*

RELIGIOUS MOTIFS IN MODERN AVAR POETRY. The article shows the process of returning to the Avar poetry of a high spiritual beginning as a positive result of profound changes in the political, economic, spiritual life of society. Explaining the close attention of modern Avar poets to the search for the foundations of Islam, the rudiments of faith in their souls, by the fact that the precepts of Islam contain the idea of the unity of peoples, the Muslim Ummah, which is especially attractive when society and the usual way of life are collapsing, the authors come to the conclusion that in modern poetry there is a revival of the mission of Islam as an intermediary connecting earthly life with divine revelations; on the wave of high poetry, they contribute to the return to the Avar poetry of that spiritual, esoteric beginning, which it was deprived of for almost the entire twentieth century; the life of the poetic soul in their works is thoroughly illuminated by a high spiritual principle, a deep understanding of the role of the Creator in the movement of the laws of Being, the unity and interconnectedness of the worlds, comprehensible and incomprehensible; the motives of the religious principle play a significant role in the insight of a person and the whole society.

Key words: **modern Avar poetry, religious motives, spirituality, morality, Islam, religion, Sufi poetry, Islamic values**

М.Х. Гаджиахмедова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», ст. науч. сотр. НИИ педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: margana68@mail.ru*
Т.Ш. Магомедов*, студент, ГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: ibra90927@gmail.com*

РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННОЙ АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ

В статье показан процесс возвращения в современную аварскую поэзию высокого духовного начала как позитивный результат глубинных изменений в политической, экономической, духовной жизни общества.

Объясняя пристальное внимание современных аварских поэтов к поискам основ ислама, зачатков веры в своей душе тем, что в заповедях ислама содержится идея единения народов, мусульманской уммы, которая особенно притягательна, когда рушится общество и привычный уклад жизни, авторы приходят к выводу, что в современной поэзии наблюдается возрождение миссии ислама как посредника, связывающего земную жизнь с божественными

откровениями; на волне высокой поэтичности они способствуют возвращению в аварскую поэзию того духовного, эзотерического начала, которого она была лишена почти весь XX век; жизнь поэтической души в их произведениях насквозь просвечена высоким духовным началом, глубинным пониманием роли Творца в движении законов Бытия, единства и взаимосвязанности миров, постижимого и непостижимого; мотивы религиозного начала имеют значимую роль в прозрении человека и всего общества.

Ключевые слова: **современная аварская поэзия, религиозные мотивы, духовность, нравственность, ислам, религия, суфийская поэзия, исламские ценности**

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью современной аварской поэзии, особенно ее религиозного (духовного) пласта.

Цель исследования – проанализировать творчество наиболее ярких представителей современной аварской поэзии и проследить возвращение в литературу религиозной (духовной) литературы, ислама – без учета данного фактора невозможно говорить о национальной специфике эстетики мировидения и художественного мировоспроизводства современной аварской поэзии.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

1) изучить творчество современных аварских поэтов и выявить в их произведениях религиозные мотивы, проследить взаимосвязи и параллели их творчества с художественными традициями предшествующей и современной литературы;

2) осмыслить новаторство их художественных поисков в области идейно-тематического, жанрового обогащения современной аварской духовной поэзии и выявить индивидуальные особенности творчества рассматриваемых поэтов в свете исследуемой проблемы.

Теоретическая значимость исследования заключается во введении в научный оборот целого пласта произведений современных аварских поэтов, написанных на религиозную тему.

Практическая ценность работы: материалы исследования могут быть использованы при разработке и чтении курсов по современной аварской литературе и для дальнейшей разработки данной тематики в творчестве других дагестанских поэтов.

Исторический отрезок конца XX века – первого десятилетия XXI века оказался для Дагестана, как и для всей страны, сложным и запутанным временем социальных потрясений, когда рухнуло все, что казалось незыблемым, исчезли идеалы, а сама жизнь стала алогичной. В этой ситуации вновь пробудился интерес к темам высокой духовности как составной, органичной части личности человека, находящего в исламе, ищущего в божественных откровениях надежду, путь к спасению, душевному покою. Поэты оказались в состоянии растерянности, ибо не видели реальных сил, путей, способных спасти народ, страну гор, овеянную легендами и славой героев. Разочарованные реальностью, они обращаются к Всевышнему, считая, что только он может изменить растлевающую жизнь на родной земле. Мотивы божественной связи земли и неба, человека и Всевышнего стали значительными в созидании духовной жизни, и эти мотивы пронизывают творческие поиски большинства современных аварских поэтов.

Сложился целый пласт произведений, в основе которых лежит религиозное восприятие смысла жизни и ее высокого духовного начала, в поисках которых поэты и обращаются к исламским ценностям, стремясь ввести их в свое художественное сознание. В своих стремлениях и поисках поэзия обращается также к традициям суфийской поэзии.

В современной аварской поэзии сложилось два направления духовной поэзии: поэзия духовно-нравственная, религиозно-божественная (творчество устара Саида-апанди из Чиркея, Машидат Гаирбековой, Гитинова Абдулмажида и др.) и духовно-светская (Фазу Алиева, Магомед Ахмедов, Адалло Алиев, Шахри Гаджилова, Магомед Исаев, Магомед Патахов и др.), затрагивающая вместе с вопросами веры универсальные мотивы.

Духовная поэзия, как правило, направлена на успокоение души, на прозрение, на поворот к истине, умиротворение и согласие человека с богом и со своей душой. Светская же обращена к человеку более как социуму, в котором сосредоточилась сама земная жизнь в ее разнообразных гранях – политических, социально-экономических, земных страстей.

Религиозные мотивы, жившие в народной памяти испокон веков, сегодня, когда появилась возможность открытого проявления своих религиозных чувств, находят свое органичное место в поэзии. Мотивы обращенности к Всевышнему, понимание и принятие святости всего, что относится к Всевышнему и Корану, явственно и органично присутствуют в элегиях-плачах Фазу Алиевой «Пятничный рассвет», «Мольба к Аллаху», «Соленое, как море», «На твоем коврике я не молилась…», «Я шлю твоей душе за упокой», включенных в ее сборник «Гладкие камни».

Особое место духовным мотивам отводится в творчестве поэтов, совершивших хадж – паломничество в Мекку. В книге Магомеда Ахмедова «Поэт» отдельно выделен раздел «Четки души и струны сердца», в который включены стихотворно-прозаические откровения поэта, стихи «Четки устара» и поэма «Арафат». В его же сборнике «Поэт и Родина» религиозным мотивам посвящены произведения «Я взываю…», «Опоздала моя молитва…», «Высокочтимый Аллах». Залму Батирова излагает свои чувства паломника на святую землю в стихотворениях «Прозрение», «Я прошу у Аллаха», «На могиле пророка». К пласту поэзии, посвященной осмыслению божественных откровений, относится и поэма Баху-Меседу Расуловой «Отшельник», построенная как вечный диалог суфия и кутилы, сборник стихотворений «Страна веры», в котором собраны элегии, посвящения, мольбы, такие как «Иман», «Страна веры», цикл посвящений «Слова о Мекке-хараме», объединяющий произведения «Все мне дала земля святая», «Крепость веры», «Не рияъ», «Святая Медина», «Зиярат в мечети Мекки», «Повернувшись к одной Кибле», «Приоткрой мои двери, жаждущий веры», «Ашара», «Будто завтра умрешь», «Мавлид». В этом же ряду и произведения Султанбековой Кистаман. В ее книге «Думы о жизни» выделен целый раздел под названием «Вера», посвященный религиозным деятелям, осмыслению вопросов жизни и смерти: «Подумай о жизни», «Надежда на милость», «Истинный путь», «Белая ткань», «О, как сердце спешит», «Святость бисмилла», «Смыв грехи», «Великому из Инхо» и др.

В сборнике произведений Гитинова Абдулмажида «Асарал» затрагиваются вопросы жизни, морали, нравственности, поведенческие и др., и все они освещены мотивами мусульманских заповедей. Книга носит вполне определенный просветительный характер. Здесь и мольба, обращенная к Всевышнему («Прости, Аллах», «Не дай мне, Аллах»), и пояснения жизненных позиций того, кто живет с исламом в сердце, покаяния и разъяснения, расшифровка заповедей Корана в сфере жизненных реалий и т. д.

Ислам как спасение в бренном мире трактуется и в творчестве Магомеда Патахова, который откровенно признается, что он не очень последователен в исполнении религиозных ритуалов, хотя верит во Всевышнего. Таково его стихотворение «На одного Аллаха теперь надежда». Где-то мотивы веры сопровождают исподволь поэтическую мысль и в восьмистишиях поэта о сатане, что поселилась в душах людей, о любви к ближнему, круговоротах жизни и беспрерывности земных забот. Тот факт, что Магомед Патахов в общем-то человек и поэт светский в смысле обращенности его вдохновения к сложностям реальной жизни, и его творчество более иллюстрирует формы и способы релаксаций философских медитаций в современной аварской поэзии, показывает, что сегодня человек практически не может отгородиться от религиозных мотивов, от ощущения спасительности веры, и исламские взгляды, ощущения проникают, пронизывают, освещают внутренним светом творчество многих светских поэтов.

Вся поэзия народного поэта Дагестана Магомеда Ахмедова, написанная за последнее двадцатилетие, пронизана божественными мотивами. В его творчестве ислам занял важное место. Он долго шел к этому перелому, жизнь резко изменилась, изменилось и мировоззрение поэта. Это стало нишей, куда сбегает поэт, разочаровавшийся в жизни, переставший видеть в ней что-либо позитивное, не верящий в чудо спасения общества. В предисловии к сборнику произведений Саида Апанди М. Ахмедов высказывает мысль, что в мире все меняется: системы государственного правления, правители, их убивают, они уходят, оставив на земле от себя эхо проклятий: «Все проходит, все меняется. Не меняются лишь вера и Аллагъ».

Совершив паломничество в Мекку, увлекшись творчеством наставников тариката, поэт окунается в ауру духовной поэзии. В его творчестве появляются произведения, посвященные воспеванию устаров тариката, Махмуда-Апанди, Саида-Апанди. В них восхваляется ум, благородство, святость этих Алимов, ставших для поэта путеводной звездой, ведущей к спасению души, к правильному пониманию, восприятию, и дарующих умение строить свои взаимоотношения с жизнью на верном пути.

С точки зрения веры заполненный мудростью устара поэт осмысливает закономерности жизни, создавая философские формулировки, выводы, наблюдения, почти медитируя, приближаясь к звучанию, интонации суфийских откровений. Поэт объявляет о прозрении и новом векторе развития своей поэзии: «Я шазалийского тариката принял вирд (задание) обязательный. Произнеся бисмилла, пишу стих, в нем теперь есть тайный свет». Величие, значимость чувства веры поэт подчеркивает, используя сопоставительно-усилительные параллелизмы, метафоры, создает сопоставительную символику, облекая в них философские обобщения-медитации: «Вижу: над жизнью нашей сгустились тучи годов ненастных. / И слепое сердце увидит свет, если сможет перейти Сират прозренья». Поэт изысканной метафорой доказывает необходимость человеку иметь руководителя – устара: «У птицы, гнездо не вьющей, не бывает птенца, даже если она летает в бездонном небе». Или: «Волна, созревшая в морском просторе, бросается на грудь берега. / И нас, плававших в море грехов, за руку устар вытягивает». Поэт становится истинным проповедником жизненно важных постулатов ислама, таких как «зависть к аду близка», «в бедности есть свое богатство», «…Сказал из Батлуха Великий, что в бедности есть покой, Слова устара понимаешь, увидев богатство, у которого много «домов плача». В этом мире, в котором все меняется, неизменно одно – «Недозволенное богатство становится бедой, дозволенная бедность дарит покой».

К циклу духовных относится и поэма «Арафат», написанная после паломничества в Мекку. В качестве эпиграфа приведены слова Саида Апанди: «На нас, утонувших в грехах и желаньях, смотрит Всевышний Аллах». Поэма пропитана религиозным, исламским мировидением, чувствами, охватывающими паломника. Поэт ощущает себя в ихраме как в саване, постоянно находится в религиозной экзальтивированности кающегося грешного человека, чувствующего себя

на святой горе Арафат как на Сират-майдане. Охватившее поэта чувство прозрения, прорыва к истине настолько сильно, трепетно, что поэт стал понимать: «Я отряхиваю свои года от грехов, меня ввели в бессознательность… / Когда судьба поворачивается к Кибле, и стихи другие вопросы задают». Поэт на горе Арафат проводит ревизию прожитых лет своей жизни без Бога: «Я свои прожитые годы, словно погаснувшие звезды, восстанавливаю в день Арафа»; «Из сердца моего текут слезы – на Арафате я стал человеком».

Под очищающим воздействием святой горы, всего, что связано с ней в истории ислама, всей многоцветной массы паломников, объединенных трепетом поклонения Аллагъу, поэт возвращается душою к себе – человеку, рабу Аллагъа, его созданию. В душе его созревает мольба, обращенная к Всевышнему, благодарность за свое прозрение, из его сердца вырывается радостный зов постигшего истину человека: «Лаиллагъа иллалагъ, лишь тебе хвала Аллагъ! Лаиллагъа иллалагъ, молитва лишь тебе единому, Аллагъ!». Со временем в творчестве М. Ахмедова снижается острота восприятия, экспрессия, но от пережитого остался глубокий след, корректирующий отныне его жизнь и поэтическое видение мира. Произведения М. Ахмедова пронизаны исповедальными мотивами, ревизией собственной жизни, своих ошибок.

С большим тактом, с трепетной осторожностью поэт формулирует в поэтические строки свою внутреннюю боль, не раскрывая ее детально, заключая все фразы с обобщающим смысловым подтекстом, что делает строки приложимыми к жизненному опыту любого мыслящего человека, вызывая ответную реакцию. Этим самым умением стать над фактами, придать им философскую обобщенность, обращенность к интеллекту читателя и сильно творчество М. Ахмедова.

Читая произведения аварских поэтов, становится очевидным, в которых прослеживаются мотивы мусульманских заповедей, становится ясным, что органичное слияние, впитывание религиозного накала, превращение его в составную часть мировидения и проявление всего этого комплекса в формах выражения художественного сознания, в стилистике изложения просвеченных исламом переживаний, душевных порывов максимально проявляется в творчестве более молодых поэтов. Интонация, пронизывающая их произведения, наиболее искренне и просто льется из души. Подтверждением данного наблюдения становится творчество Шахри Гаджиловой.

Основные ключи к пониманию стержневых мотивов в творчестве Шахри Гаджиловой обозначены в стихотворении «Завещание отца», в котором отец, обращаясь к сыну, просит его перед смертью не произносить слова, не делать шагов, за которые отцу в могиле пришлось бы стыдиться, не дать огню погаснуть в очаге отца, холодеть сердцу матери и быть верным Аллаху. Религиозная тема появляется и в лирике Р. Гамзатова последних 10–15 лет. Можно сказать, что она связана и с возрастом, и с событиями нового времени. Одно из самых показательных в этом плане произведений – элегическое стихотворение «Не завершив круга, улетевшая птица…». В стихотворении-покаянии Р. Гамзатова «Молитва» («Как») – запоздалая, потому особенно болезненная исповедь поэта в своих всевозможных грехах. Тем не менее «Молитва» – непривычное, выдержанное в традиционных образах и формулах покаяние. В нем нет характерной цепи авторских самообличений, описания ада и адских мучений, ожидающих грешников после их смерти. Традиционная тема в руках Гамзатова зазвучала по-новому, в тесном контакте и соотнесенности с реальной действительностью, свежо и актуально. Изменяется, прежде всего, образ самого Бога. Могущественный властелин мира, грозный Судия, «уготовивший» для наказания нечестивым мучения вечным огнем, жгучим холодом и др., в поэтической трактовке Гамзатова открывается своей другой, противоположной стороной – он милостив, милосерден и всепрощающ. Потому не страх, а благоговение, не утаивание, а совершенная откровенность и вера в высшую справедливость движут всеми чувствами и переживаниями поэта. Жанр покаяния в «Молитве» плавно переходит в многозначную лирическую исповедь, в которой находят место и воспоминания поэта о своем прошлом, и его раздумья о сегодняшней жизни и стране, и лирические излияния, печальные, трогательные, и даже тонкий юмор, мягкая ирония. Есть в цикле религиозных элегий Р. Гамзатова и формы прямого непосредственного диалога автора с Всевышним. Такой диалог, созданный воображением и мысленными представлениями поэта, разворачивается, например, в небольшой, необычайно динамичной и лиричной элегии «Суд» («Суд»), действие которой переносится в потусторонний мир. Из глубокого религиозного чувства и способности к проникновенному религиозному переживанию возникла в лирике Р. Гамзатова и своеобычная одическая форма, близкая к духовным гимнам-песнопениям – «Час молитвы» («Какил carIat»). Однако в отличие от традиционного жанра Гамзатов не ставит перед собой задачу восславить ни Пророка, ни его сподвижников, ни связанных с ними культовых обрядов. Его мысли и чувства обращены к благословенному часу молитвы, состоянию высшей чистоты, когда открываются самые сокровенные духовные, жизненные и эстетические воззрения человека.

Таким образом, одной из сильно выраженных тенденций современной аварской поэзии является устремленность к духовному миру, вере, ко Всевышнему, стремление постичь высокую истину и приобщить свою душу к ней в поисках спасения в этом противоречивом мире. Эта тенденция – внутренняя потребность современных поэтов. Она разбужена самой жизнью, в которой ислам ищет путь стать главной опорой человеческого бытия.

Библиографический список

1. Ахмедов М. *XXI век*. Махачкала, 2011.
2. Ахмедов М. *Поэт и Родина*. Махачкала, 2006.
3. Ахмедов М. *Поэт*. Махачкала, 2009.
4. Гаджилова Ш. *Море надежд*. Махачкала, 2001.
5. Гамзатов Р. *Собрание сочинений:* в 8 т. Москва, 2003.

References

1. Ahmedov M. *XXI vek*. Mahachkala, 2011.
2. Ahmedov M. *Po`et i Rodina*. Mahachkala, 2006.
3. Ahmedov M. *Po`et*. Mahachkala, 2009.
4. Gadzhilova Sh. *More nadezhd*. Mahachkala, 2001.
5. Gamzatov R. *Sobranie sochinenij:* v 8 t. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 03.04.23

УДК 81

DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-567-570

***Galstian S.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Roman Languages Department, the Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Defense Ministry of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: bekki@inbox.ru*

ANTHROPOCENTRISM OF SPATIAL AND TEMPORAL PREPOSITIONS (BASED ON SPANISH). The article is devoted to the studying of a human factor in a language, which determines the choice of certain linguistic means for the implementation of communicative function. In particular, the anthropocentric potential of spatial and temporal prepositions of analytical languages is considered on the material of Spanish. The article presents arguments in favour of the idea that spatial and temporal prepositions contribute to the reflection of human subjective perception of the objective reality. By analyzing the provisions of the article, the author concludes that the ability of prepositions to encapsulate both spatial and temporal semantics is related to human perception of spatio-temporal integrity, which also indicates the primacy of the human factor in language.

Key words: **anthropocentrism, spatial and temporal prepositions, spatial and temporal relations, human factor in language, subjective perception**

***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*

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Материал статьи посвящен исследованию человеческого фактора в языке, определяющего выбор тех или иных языковых средств для осуществления коммуникативной функции. Рассматривается, в частности, антропоцентрический потенциал пространственных и временных предлогов аналитических языков на материале испанского языка. Приводятся аргументы, свидетельствующие в пользу того, что пространственно-темпоральные предлоги способствуют

отражению в языке субъективного восприятия человеком объективной действительности. Путем анализа положений статьи автор приходит к выводу, что способность предлогов заключать в себе как пространственную, так и временную семантику связана с восприятием человеком пространственно-временной целостности, что также свидетельствует о первостепенности человеческого фактора в языке.

Ключевые слова: **антропоцентризм, пространственно-временные предлоги, пространственно-временные отношения, человеческий фактор в языке, субъективное восприятие**

На протяжении всей истории язык и человечество тесно связаны и оказывают большое влияние друг на друга. Связано это в первую очередь с тем, что основное предназначение языка – быть средством коммуникации между людьми и обслуживать все сферы их деятельности. Язык не существует обособленно от человека, не подвергается изменениям без его участия, не развивается сам по себе. Для того чтобы в языке происходили определенные процессы, необходимо воздействие человека на данный язык. С другой стороны, язык необходим для развития человечества, для передачи жизненного, культурного, «технологического» и любого другого информационного опыта из поколения в поколение. Без языка стало бы практически невозможным использовать разработки прошлого, совершенствовать уже имеющиеся знания о мире и о законах его существования. Кроме того, благодаря языку функционируют все сферы жизнедеятельности людей, и человечество получает возможность развивать свой потенциал. Иначе говоря, язык необходим человеку, он влияет на его мышление, и в то же время человек воздействует на язык, через язык человечество самореализуется и развивается. Подобное «саморазвитие» человека посредством языка дает возможность рассмотреть вопрос о свободе говорящего в выборе языковых средств, при помощи которых он выражает свои мысли.

Таким образом, актуальность статьи продиктована необходимостью рассмотреть, какое влияние оказывает человеческий фактор на язык в целом и на выбор языковых средств в частности.

Цель данной статьи – установить, что антропоцентрический потенциал пространственно-временных предлогов, обладающих способностью указывать на расположение объекта в любой точке в пространстве и во времени, определяется субъективным выбором говорящего системы координат в качестве точки отсчета.

Основные задачи статьи включают в себя:

– исследование возможности передавать при помощи предлогов пространственные отношения темпоральными «формулами», и наоборот;

– исследование взаимосвязи восприятия человеком пространственно-временной целостности со способностью пространственно-темпоральных предлогов заключать в себе как пространственную, так и временную семантику;

– анализ роли предлогов в реализации речевой свободы говорящего;

– анализ функционирования пространственно-временных предлогов в зависимости от системы координат, выбранной говорящим.

Методы исследования, которые использовались в процессе подготовки данного материала, включают в себя следующие: функционально-семантического анализа; компонентного анализа; лингвистического описания; контекстно-логического анализа.

В современной лингвистике важность антропоцентрического подхода в языке нашла свое отражение в работах многих ученых: И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы, Р.А. Будагова, Б.А. Серебренникова, Д.А. Штелинга, Ю.С. Степанова, Г.А. Золотовой, Э. Бенвениста, З.К. Ахметжановой и др. О взаимосвязи пространства и времени говорится в работах ряда философов (М.Ю. Рябова, У. Берке, В.Б. Кучевский, И.И. Кондрашин и др.) и лингвистов (А.И. Геляева, Г.В. Колшанский, Л.Н. Федосеева, Лю Чуньмэй и др.) [1–15].

Примечательно, что, несмотря на большое количество работ, посвященных роли антропоцентрического подхода в языке в целом и в системе частей речи в частности, остается малоизученным антропоцентризм пространственно-временных предлогов, в частности на материале испанского языка.

Научная новизна статьи заключается в выявлении причин первостепенной для языка значимости человеческого фактора, задающего систему координат, согласно которой говорящий выбирает наиболее информативно значимый пространственно-временной предлог в конкретной коммуникативной ситуации. Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит определенный вклад в теорию грамматики, поскольку результаты исследования расширяют современные представления о языке, способствуют новому осмыслению ряда лингвистических явлений, содействуют более глубокому пониманию специфики предлогов и уточняют содержание некоторых понятий. 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 применены в практике преподавания испанского языка и испано-русского перевода.

Язык и мышление человека находятся в неразрывной связи друг с другом, и зачастую говорящий выбирает именно те языковые средства, которые в конкретной коммуникативной ситуации в наибольшей степени являются информативно значимыми. Кроме того, человеку свойственно отбирать определенные средства языка, которые наилучшим образом выполняют функцию общения, обмена опытом, хранения информации и передачи мысли. Иными словами, «лингвистические указатели» распределяются «в соответствии с субъективными устремлениями индивида» [1, с. 65]. В связи с вышесказанным современная лингвистика выдвигает на первый план исследование реализации речевой свободы говорящего, благодаря чему в последнее время активно проявляется тенденция применять антропоцентрический подход к языку, то есть изучать человека в языке. Новая парадигма позволяет рассматривать антропоцентризм не только на лексическом уровне, но все чаще и на грамматическом, поскольку «все грамматики ориентированы на потребителя и описывают его поведение. А в этом, собственно, и находит свое проявление антропоцентризм грамматик, то есть непременное замыкание на человеке, использующего в своем языковом поведении грамматическую систему языка» [2, с. 20].

Антропоцентризм отчетливо проявляется в языке в пространственно-временной модели, поскольку «пространственно-временное ориентирование человека есть практически физический закон существования любого объекта и естественно, что речевая деятельность человека должна выражать во всех видах коммуникации временное и пространственное существование предметов и фактов» [3, с. 90].

Пространственные, позже временные, отношения в языке стали основой для развития других типов отношений и являются первичными, исходными в связи с тем, что они легче осмысливаются человеком, «достаточно непосредственного восприятия устанавливающего их лица» [4, с. 83]. Категории пространства и времени настолько глубоко проникают в язык, что «даже слова, имеющие ярко выраженное предметное или отвлеченное значение, не теряя его, способны быть и выразителями» пространственных и временных отношений, «при этом проявляются семантические разновидности, специфика данных категорий и в то же время тесная связь с другими видами отношений» [5, с. 17].

В качестве примера, подтверждающего вышеизложенную мысль, можно привести испанское существительное *mitad* (середина), которое может служить средством передачи как пространственных (*en la mitad del camino* – в середине пути), так и темпоральных отношений (*en la mitad de la noche* – посреди ночи) [6].

Происходит это, в частности, благодаря субъективному восприятию окружающего мира и связано, с одной стороны, с тем, что как в «пути», так и в «ночи» говорящий не видит физическую середину, однако под «серединой» подразумевается факт «не начала» и «не конца» пути и ночи. С физической (объективной) точки зрения середина пути представлена точкой между двумя равными отрезками в пространстве, а середина ночи – моментом между двумя равными темпоральными промежутками. Однако во фразах «в середине пути» и «посреди ночи» говорящий крайне редко имеет в виду физическую «середину». Таким образом, на первый план в языке выходит субъективное восприятие говорящим объективной действительности, а не сама объективная действительность, т. е. «способ восприятия имеет приоритет перед действительным положением вещей. Когда он расходится с фактами, предпочтение при осмыслении высказывания отдается ему» [7, с. 16].

С другой стороны, человек воспринимает пространственно-временной континуум как единое целое, отсюда у ряда языковых средств есть способность заключать в себе одновременно и пространственную, и темпоральную семантику.

Кроме того, пространственные «формулы» могут служить основой для выражения темпоральных отношений, и наоборот, что также свидетельствует о том, что субъективное восприятие человеком пространственно-временной целостности находит свое непосредственное отражение в языке: «опыт языкового восприятия также подсказывает нам, что время и пространство связаны между собой. Соотношение этих концептов отражено во многих языках, что, возможно, является свидетельством универсальности их взаимосвязи и делает возможным их «перекодирование». Как правило, мы встречаемся со случаями осмысления времени в пространственных «формулах». Даже на уровне обычного разговора мы говорим о «коротком промежутке времени» или «об отрезке времени», словно интервал времени можно рассматривать как интервал пространства» [8, с. 53]. Так, например, испанское прилагательное *cercano* (близкий), являясь средством передачи пространственных отношений, может примыкать к темпоральной лексике: *en días cercanos a esta fecha* – в дни, близкие к этой дате.

Иными словами, взаимосвязь пространственно-временного континуума и человека способствует субъективному отражению в языке категорий пространства и времени: «в пространственных номинациях человек запечатлел в целом себя, свой внешний вид, уподобил себе конкретные пространственные реалии», а «в обозначениях времени он отразил активное ценностно-ориентированное отношение к миру, к жизни» [9, с. 58]. Таким образом, «пространственно-временная модель мира не просто дублируется с помощью языковых средств, а оказывается вовлеченной в личностную сферу человека» [там же].

Одними из наиболее антропоцентричных средств передачи пространственно-временных отношений в языках аналитического типа, в частности в испанском, являются предлоги. Именно данная часть речи способна указывать на «совокупность всех возможных положений тел во все возможные моменты времени»

[10, с. 32], и в предлогах достаточно ярко представлена пространственная и темпоральная характеристика объектов с позиции говорящего:

a la derecha de – справа от;
a la izquierda de – слева от;
al lado de – рядом с;
entre – между;
a principios de – в начале;
para (*mañana*) – к (завтрашнему дню) и т. д.

Важно подчеркнуть, что «мы имеем различное осознание предметов действительности человеком: ведь сами по себе предметы не являются ни близкими, ни далекими, ни видимыми, ни невидимыми, ни известными, ни неизвестными – они осознаются такими в результате чувственной деятельности самого человека» [11, с. 79]. Более того, объективная действительность, связанная с пространственно-временным континуумом и существующая вне человека, с точки зрения пространственных характеристик не имеет точки отсчета и не обозначается никакими границами, а с точки зрения темпоральных признаков не имеет временного начала и конца, то есть в объективной реальности представлена категория времени во всей своей бесконечной линейности. И лишь человек благодаря своему субъективному восприятию пространства и времени задает объективно существующим категориям границы, начальные и конечные точки, временные промежутки, положение в пространстве и другие характеристики, что, безусловно, имеет отражение и в языке, поскольку именно посредством языка человек выражает свои мысли и, соответственно, через язык передает свое субъективное восприятие мира. Иными словами, человеческий фактор в языке играет одну из самых значимых ролей и определяет становление и развитие этого языка. Стоит отметить, что субъективное восприятие окружающей реальности может быть максимально близким к этой реальности, максимально отражать объективную действительность. Например:

El libro está sobre la mesa [12, с. 125]. – Книга лежит на столе.

Однако максимальное совпадение субъективного восприятия и самой объективной действительности происходит не всегда. Во многих случаях человек все же исходит из своей внутренней точки отсчета, что находит отражение в языке:

Coloque las sillas alrededor de la mesa [12, с. 167]. – Расставьте стулья вокруг стола.

В данном примере происходит трансформация формы стола в восприятии человека. Лишь в тех случаях, когда стол действительно круглый, субъективное восприятие максимально отражает реальность. Но чаще данную фразу говорящий употребляет, игнорируя форму стола (неважно, круглый он или прямоугольный, квадратный, овальный или любой другой формы). Важен лишь факт расстановки стульев со всех сторон стола, и такой человеческий фактор в языке определяет выбор предлога *alrededor de* (вокруг).

Однако вне зависимости от степени совпадения субъективного восприятия пространства и времени с этими объективными категориями в языке все же отражается именно восприятие человеком окружающего мира, а объективно существующие пространство и время для языка вторичны по отношению к человеческому фактору, который стоит на первом месте.

Так, если вернуться к примеру *el libro está sobre la mesa* (книга лежит на столе) и поменять систему координат, например, посмотреть на ситуацию вниз головой, то употребление предлога *sobre* уже станет невозможным в новых условиях восприятия реальности, и вместо него актуальным уже будет предлог *debajo de* (под). Таким образом, даже в данном примере, где субъективное восприятие действительности, на первый взгляд, полностью совпадает с объективной реальностью, становится очевидным, что все зависит от системы координат, выбранной человеком, то есть, как уже было сказано, именно человеческий фактор в языке определяет выбор языковых средств для передачи сообщения.

Как уже было отмечено, предлоги аналитических языков, в том числе и испанского, в высокой степени антропоцентричны. Благодаря пространственно-темпоральным предлогам в языке задаются «координаты» для объективно существующих пространства и времени, данные категории получают «начало», «конец», «отрезок», определенные характеристики и т. д., зафиксированные через призму человеческого восприятия:

Está al final de su viaje [12, с. 229]. – Он находится в конце своего пути.

Точка, отмечающая в языке «конец» пути, служит таковой лишь для этого определенного человека (и/или группы лиц, описывающих ситуацию). Для того, кто, например, с данной точки начинает свой путь, «концом» она являться не будет.

Se despertó por la tarde [12, с. 86]. – Он проснулся вечером.

Отрезок, указывающий на конкретный временной промежуток (вечер), служит ориентиром только для определенной группы людей, которые находятся в тех же временных условиях. Если же взять человека, пребывающего в этот момент времени на другом континенте, то у него будут иные временные координаты и ориентиры, и тогда объективное время, существующее одновременно и одинаково для всех людей, будет воспринято по-разному в зависимости от условий и ситуации.

Кроме того, большинство простых предлогов испанского языка и других аналитических языков зачастую обладают как пространственной, так и темпоральной семантикой, что, как нам представляется, также может быть связано с тем, что человек воспринимает пространственно-временной континуум как нечто целостное и связанное и определенным способом отражает этот факт в языке:

Таким образом, первостепенность человеческого фактора в языке и, как следствие, антропоцентричность предлогов «связаны с преломлением окружающего мира в нашем сознании, переосмыслением информации и ее отображением в языке с помощью предлогов. Причем для отображения одной и той же денотативной сцены в разных языках используются конструкции с различными предлогами, что также свидетельствует о субъективном восприятии окружающего мира» [14, с. 26].

Иными словами, человек и его представление об объективной действительности играют в языке одну из самых значимых ролей и могут выступать, по словам Ю.Д. Апресяна, «в качестве естественной точки отсчета» [7, с. 31]. В связи с этим в последнее время актуальными становятся «исследования, посвященные человеческому фактору в языке», а антропоцентризм служит «ос-

Таблица 1

Пространственно-темпоральная семантика предлогов испанского языка

Предлог	Пространственное значение предлога	Временное значение предлога
a	Las hojas caen *al* suelo [13, с. 342]. – Листья падают на землю.	*A* las doce pasaba el tren de alta velocidad [13, с. 213]. – В двенадцать часов мимо проезжал скоростной поезд.
de	Podremos comprender que, aunque somos *de* diferentes países, somos muy parecidos [13, с. 94]. – Мы сможем понять, что, хотя мы из разных стран, мы очень похожи.	*de* 8 a 9 – с 8 до 9 (часов).
desde	La ranita les explicó que era sorda, y creía que las demás la estaban animando *desde* el borde a esforzarse más y más para salir del hoyo [13, с. 112]. – Маленькая лягушка объяснила, что она глухая, и ей показалось, что остальные подбадривают ее с края, чтобы она старалась все сильнее и сильнее выбраться из ямы.	Música y cine se hallan unidos en su biografía *desde* comienzo [13, с. 253]. – Музыка и кино были связаны в его биографии с самого начала.
en	Vivía *en* una granja muy grande, cercana a los bosques, un muchacho [13, с. 79]. – На одной большой ферме, недалеко от леса, жил молодой парень.	*En* otoño los árboles pierden sus hojas [13, с. 308]. – Осенью деревья теряют свои листья.
entre	*Entre* las hojas secas viven muchos animales: hormigas, escarabajos, lombrices, ratones, etc [13, с. 147]. – Среди сухих листьев живут многие животные: муравьи, жуки, земляные черви, мыши и т. д.	*entre* las 8 y las 9 – между 8 и 9 (часами).
hacia	Tuvo suerte porque fue a parar a un barco de papel que navegaba *hacia* el mar, pasando por aguas peligrosas [13, с. 89]. – Ему повезло, потому что он оказался на бумажном корабле, который плыл в сторону моря, минуя опасные воды.	Fue *hacia* fines del verano cuando llegó la segunda muñeca [13, с. 472]. – Ближе к концу лета появилась вторая кукла.
hasta	En una esquina de la habitación el montón de periódicos y revistas viejas subía *hasta* el techo [13, с. 185]. – В одном углу комнаты стопка старых газет и журналов поднималась до потолка.	No quise hacerlo *hasta* ahora porque no quería mezclar mi vida de colegio con este vía por el que estoy pasando actualmente [13, с. 64]. – Я не хотела делать этого до сих пор, потому что не хотела связывать свою школьную жизнь с тем путем, через который я сейчас прохожу.
para	Puede hacerlo antes de salir *para* el trabajo [13, с. 35] – Вы можете сделать это до ухода на работу.	Dejan los platos sucios *para* la mañana [13, с. 108]. – Они оставляют грязную посуду на утро.

новой функционирования языка, когда акт речевого общения может состояться только при условии учета фактора человека-коммуниканта» [15, с. 12].

Пространственно-временные предлоги аналитических языков, в частности испанского, способны передавать информацию о любом расположении тел в любой момент времени в системе координат, актуальной для определенного человека в определенной ситуации. Иными словами, они способствуют отражению в языке субъективного восприятия человеком объективной действительности, передаче в языке той информации, которая проходит через призму человеческого осознания окружающего его мира.

Кроме того, способность предлогов заключать в себе как пространственную, так и темпоральную семантику также свидетельствует, на наш взгляд, о первостепенности человеческого фактора в языке, поскольку человек воспринимает пространство и время как единое целое и отражает данный факт в языковых средствах.

Библиографический список

1. Луценко Н.А. «Глагол-предлог-падеж»: к истолкованию типологии отношений. *Филологические науки*. 1985; № 6: 63–69.
2. Богданов В.В. Антропоцентрические тенденции грамматики. *Принцип антропоцентризма в современной лингвистике*. Алматы: Фонд «XX век», 1994: 16–21.
3. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва: Наука, 1984.
4. Гренадерова О.Л. *Полифункциональность предлога (на материале португальского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2005.
5. Федосеева Л.Н. *Пространственные отношения в современном русском языке: семантика и средства выражения*. Диссертация … кандидата филологических наук. Рязань, 2004.
6. Галстян С.А. *Функционально-семантическое поле предлога в структуре языка (на материале испанского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2016.
7. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира. *Семантика и информатика*. Москва, 1986; Выпуск 28: 5–33.
8. Лю Ч. *Восприятие концепта «время» в русском языке с точки зрения носителя китайского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2009.
9. Геляева А.И. *Человек в языковой картине мира*. Нальчик, 2002.
10. Берке У. *Пространство – время, геометрия, космология*. Москва, 1985.
11. Штелинг Д.А. Язык как часть человека. *Русский язык за рубежом*. 1972; № 4.
12. Horno Chéliz M. del C. Lo que la preposición esconde (Estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.
13. Maquieira Rodríguez M. *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVI: fonética y gramática: tesis doctoral*. León, 1989.
14. Конева Н.Ю. *Синонимия пространственных предлогов IN, ON, AT*. Диссертация … кандидата филологических наук. Череповец, 2004.
15. Ахметджанова З.К. Об антропоцентрической направленности языков. *Принцип антропоцентризма в современной лингвистике*. Алматы, 1997.

References

1. Lucenko N.A. «Glagol-predlog-padezh»: k istolkovaniyu tipologii otnoshenij. *Filologicheskie nauki*. 1985; № 6: 63-69.
2. Bogdanov V.V. Antropocentricheskie tendencii grammatiki. *Princip antropocentrizma v sovremennoj lingvistike*. Almaty: Fond «XX vek», 1994: 16-21.
3. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Moskva: Nauka, 1984.
4. Grenaderova O.L. *Polifunkcional'nost' predloga (na materiale portugal'skogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2005.
5. Fedoseeva L.N. *Prostranstvennye otnosheniya v sovremennom russkom yazyke: semantika i sredstva vyrazheniya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ryazan', 2004.
6. Galstyan S.A. *Funkcional'no-semanticheskoe pole predloga v strukture yazyka (na materiale ispanskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
7. Apresyan Yu.D. Dejksis v leksike i grammatike i naivnaya model' mira. *Semantika i informatika*. Moskva, 1986; Vypusk 28: 5-33.
8. Lyu Ch. *Vospriyatie koncepta «vremya» v russkom yazyke s tochki zreniya nositelya kitajskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2009.
9. Gelyaeva A.I. *Chelovek v yazykovoj kartine mira*. Nal'chik, 2002.
10. Berke U. *Prostranstvo – vremya, geometriya, kosmologiya*. Moskva, 1985.
11. Shteling D.A. Yazyk kak chast' cheloveka. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1972; № 4.
12. Horno Chéliz M. del C. Lo que la preposición esconde (Estudio sobre la argumentalidad preposicional en el predicado verbal). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.
13. Maquieira Rodríguez M. *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVI: fonética y gramática: tesis doctoral*. León, 1989.
14. Koneva N.Yu. *Sinonimiya prostranstvennyh predlogov IN, ON, AT*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Cherepovec, 2004.
15. Ahmetdzhanova Z.K. Ob antropocentricheskoj napravlennosti yazykov. *Princip antropocentrizma v sovremennoj lingvistike*. Almaty, 1997.

Статья поступила в редакцию 30.03.23

УДК 316.772 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-570-573

***Denisova E.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
***Chardyntseva A.D.**, MA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: alyonachardyntseva@gmail.com*

GENRES OF VERBAL AGGRESSION IN YOUTH INTERNET COMMUNICATION. The article highlights a problem of studying verbal aggressive behavior in Internet communication. The aim of the work is to determine the specifics of genre forms of verbal aggression in the youth environment, taking into account the electronic substrate and the properties it results in. The object of the research is genres of verbal aggression in youth communication, and the subject is specificity of the implementation of these genres in the messenger format. A phased complex method of genre classification of texts is the basis of the work. As a factual basis of the study is the Internet correspondence in a school chat room. Results of the study allow to describe the main genre forms of verbal aggression; to establish patterns of verbal aggression depending on age and degree of chat moderation (with and without the participation of the teacher); to identify features of verbal aggressive behavior of teenage groups. The field of application of the obtained results – linguistic conflictology, genre, pedagogical communication.

Key words: **verbal aggression, cyberaggression, online communication, invasive speech genres, pedagogical discourse**

***Э.С. Денисова**, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: elvdenisova@yandex.ru*
***А.Д. Чардынцева**, магистрант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: alyonachardyntseva@gmail.com*

ЖАНРОВЫЕ ФОРМЫ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В МОЛОДЁЖНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Данная статья посвящена проблеме изучения вербального агрессивного поведения в интернет-общении подростков. Цель работы связана с определением специфики жанровых форм вербальной агрессии в молодежной среде с учетом электронного субстрата и обусловленного им свойствами. Объектом нашего исследования выступают жанры вербальной агрессии в молодежной коммуникации, а предметом – специфика реализации данных жанров в формате мессенджера. Основной в нашей работе является поэтапная комплексная методика жанровой квалификации текстов. В качестве фактологической базы исследования выступает интернет-переписка в школьном чате. Результаты исследования позволяют описать основные жанровые формы вербальной агрессии; установить закономерности проявлений вербальной агрессии в зависимости от возраста и степени модерации чата (с участием учителя и без него); выявить особенности вербального агрессивного поведения подростковых групп. Область применения полученных результатов – лингвоконфликтология, жанроведение, педагогическая коммуникация.

Ключевые слова: **вербальная агрессия, киберагрессия, онлайн-коммуникация, инвективные речевые жанры, педагогический дискурс**

Данная статья посвящена проблеме изучения вербального агрессивного поведения в молодежном интернет-общении. Проявление агрессивного поведения в обществе связывается с большим количеством жизненных факторов. Зарубежный лингвист и лексикограф Ноа Вебстер отмечает, что агрессия – это достаточно неоднородная и широкая поведенческая категория, ср.: «1. Активное действие или решительные меры (например, неспровоцированное нападение), в особенности с намерением силой добиться господства или завладеть чем-либо. 2. Регулярное совершение неспровоцированных нападений или посягательств. 3. Враждебное, оскорбительное или деструктивное поведение, в особенности вызванное неудовлетворенностью» [1, с. 64]. Особый интерес, на наш взгляд, представляет изучение природы речевой (вербальной) агрессии в молодежной группе, поскольку «становление жанровой компетенции личности происходит в онтогенезе, а развитие и совершенствование приходятся на подростковый возраст» [2, с. 5].

Агрессивное поведение подростков выступает традиционным объектом исследования для разных отраслей науки. В педагогике этому вопросу уделял внимание А.С. Макаренко, считавший агрессию не врождённой чертой характера, а проблемой подхода к воспитанию ребенка [3]. В отечественной и зарубежной психологии проблемой деструктивного поведения подростков занимались И.С. Кон [4], К. Винтер [5], Т. Хименез [6], последний под агрессивным поведением понимал «сложное социальное явление, обусловленное многочисленными факторами, действующими на основе нейробиологических и социально-культурных механизмов» [6, с. 509]. В конфликтологии И.А. Курочкина и О.Н. Шахматова развивали идею о разрешении конфликтов в зависимости от выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации [7].

Однако жанровые особенности вербальной агрессии в молодежной интернет-коммуникации нуждаются в многостороннем и глубоком исследовании, что объясняется экстралингвистическими факторами: большая часть конфликтов, возникающих между учениками, находится за пределами школьных чатов, учащиеся стараются изолировать своё коммуникативное пространство, создавая закрытые чаты без учительского контроля. Обозначенные факторы определяют актуальность исследования, в котором мы обращаемся к специфике возникновения и протекания конфликтов в виртуальной коммуникативной среде в жанровом аспекте. Объектом нашего исследования выступают жанры вербальной агрессии в молодежной коммуникации, а предметом исследования – специфика реализации данных жанров в формате мессенджера.

Цель работы связана с определением специфики жанровых форм вербальной агрессии в молодежной среде с учетом электронного субстрата и обусловленного им свойствами. Для выполнения поставленной цели в работе предполагается решить следующие задачи: 1) описать основные жанровые формы вербальной агрессии; 2) установить закономерности проявлений вербальной агрессии в зависимости от возраста и степени модерации чата (с участием учителя и без него); 3) выявить особенности вербального агрессивного поведения подростковых групп.

Основной в нашей работе является поэтапная комплексная методика жанровой квалификации текстов, апробированная в работах Т.В. Шмелевой [8]. В качестве фактологической базы исследования выступает интернет-переписка учеников в школьных чатах с участием учителя и без его вмешательства, сформированная в двух мессенджерах – WhatsApp (с 01.09.2021 по 28.02.2022 г.) и Telegram (с 01.03.2022 по 22.12.2022 г.). Участники общения – учащиеся 5–8-х классов образовательных учреждений г. Кемерово (МБОУ «СОШ № 24», МБОУ «СОШ № 28», МБНОУ «Городской классический лицей», МБОУ «СОШ № 35») и г. Ленинск-Кузнецка (МБОУ «СОШ № 1»). В целях соблюдения педагогической этики личные имена участников интернет-коммуникации изменены. При цитировании интернет-переписки сохраняется авторская орфография и пунктуация, нецензурная лексика заменена пометой [censored].

Научная новизна работы определяется полученными результатами и заключается в дифференциации проявлений жанровых форм вербальной агрессии в зависимости от возрастных групп участников коммуникации и разной степени модерации чата. Теоретическая значимость исследования заключается в его вкладе в развитие таких актуальных направлений современной лингвистики, как лингвоконфликтология, жанроведение, педагогическая коммуникация. Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных результатов при изучении жанрового портрета школьника.

Основная единица научного описания – диалогическое единство (ДЕ), понимаемое в нашей работе как сочетание реплики-стимула (RS) и реплики-реакции (RR), диктуемые правилами «синтаксической зависимости» [9, с. 281]. Всего собрано 16 развёрнутых ДЕ, из них 7 ДЕ взяты из чата без участия педагога, а 9 ДЕ собраны в чатах, где учитель присутствует. Примеры интернет-переписки представлены на рис. 1, 2.

Научная гипотеза нашего исследования сводится к положению о том, что выбор формата коммуникации детерминирует трансформацию жанровых признаков вербальной агрессии, в частности структурно-функциональные особенности мессенджера определяют характер общения, опосредованного им.

За исходную классификацию речевых жанров принята классификация Б.Я. Шарифуллина, особое место в которой занимают инвективные речевые

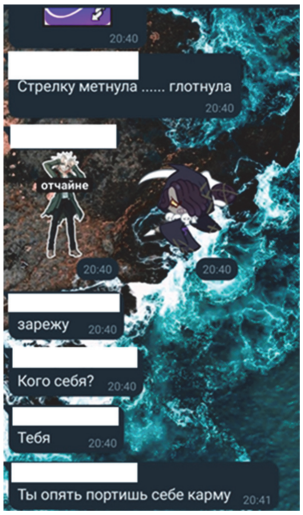


Рис. 1

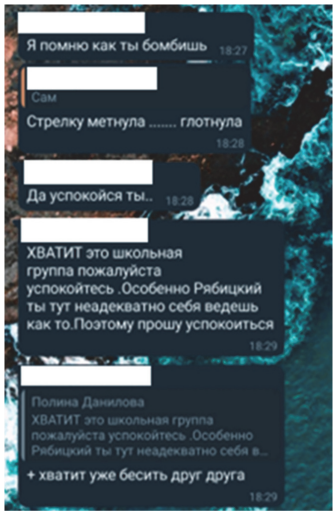


Рис. 2

жанры (РЖ) [10]. Цель данного типа РЖ состоит в том, чтобы «морально дезориентировать собеседника, причинить ему эмоциональный и психический ущерб, дискредитировать определенного человека (например, оскорбление, угроза, насмешка, упрек, претензия, нападки и т. п.)» [10, с. 93]. В собранном материале также прослеживаются различные формы киберагрессии (кибersталкинг, флуд, троллинг, флейминг, слатшейминг) как характерные для подросткового коллектива виды психологического воздействия [11].

Анализ материала показывает, что в чатах, где присутствует педагог, агрессия носит преимущественно косвенный характер в отличие от изолированных ученических чатов, в которых используется прямая вербальная агрессия, получающая языковое воплощение в открытых оскорблениях и угрозах. Важной дифференциальной характеристикой открытого и закрытого школьных чатов будет выступать форма развития конфликтной ситуации: в закрытых школьных чатах конфликт развивается, а в чате с педагогом в речи учеников доминирует контрольно-оценочная стратегия, блокирующая конфликт.

Обратимся к сравнению речевого проявления агрессии в чатах разной степени открытости. Первая группа примеров является изолированной от вмешательства учителя (чаты без участия учителя), вторая группа представляет собой чаты, созданные учителем для решения различных педагогических вопросов (чаты с учителем).

Чаты без участия учителя

ДЕ-1.

Иванова Екатерина: <стикер с изображение стрелки из игры «UNO», которая переводит ход на другого участника>

Данилов Артём: *стрелку метнула……елотнула*

Иванова Екатерина: *стикер с аниме-персонажем и подписью: «отчайне»*

Иванова Екатерина: *зарежу*

Данилов Артём: *Кого себя?*

Иванова Екатерина: *Тебя*

Данилов Артём: *Ты опять портишь себе карму*

ДЕ-1	Жанр	Цель	Интенция	Функция
RS	Сообщение	Практическая	Репрезентатив	Контактная
RR	Оскорбление	Фатическая	Экспрессив	Самовыражения

В представленном примере использованы вербальные и невербальные средства проявления агрессии в онлайн-переписке учеников 5-го класса. На стикере с аниме-персонажем, отправленном одной из участниц, использован эрратив «*отчайне*», который описывается П.Ю. Смирновым как одна из форм языковой агрессии в интернет-коммуникации [12]. Также в ДЕ-1 используется прямая угроза жизни и здоровью собеседника: «*зарежу* <…> *тебя*», что характеризует диалог как пример прямой вербальной агрессии. При этом собеседник (Данилов Артём) использует стёб как выражение презрительного или иронического отношения к собеседнику: «*Кого себя*?», «*Ты опять портишь себе карму*».

ДЕ-2.

Иванов Артём: *мы со сколькиа*

Абрамова Анастасия: <Фото с расписанием>

Васнецов Александр: *с 13*

Горбатов Данил: *с 12*

Абрамова Анастасия: *с 13*

Горбатов Данил: *нее*

с 12 др 14

Даже Михайловна написала
Абрамова Анастасия: *Ну нам то она ничего не написала*
Горбатов Данил: [censored] *Насть*
Там было
Написано
Абрамова Анастасия: *Где хаха?)*
Горбатов Данил: *Боковая доска с права*
Вот давай поспорим до что с 12
Игнатов Денис: *Мы с 12 на доске было написана*
Горбатов Данил: *Вот*
Абрамова Анастасия: *А, так меня не было на литре*
Арбузов Андрей: *А нормально* [censored] *можно написать со скольки мы?*
Горбатов Данил: *С 12*
Абрамова Анастасия: *Ну с 12 значит*
Арбузов Андрей: *Ок*
Спасибо
Безруков Степан: *С 12*
Арбузов Андрей: *Умный человек пришел*

ДЕ-2	Жанр	Цель	Интенция	Функция
RS	Вопрос	Практическая	Директив	Апеллятивная
RR	Насмешка	Фатическая	Экспрессив	Самовыражения

Как видим, в старшей возрастной группе (8-й класс) чат без учителя характеризуется появлением ненормативной лексики, отсутствием пунктуационных знаков и нарушением орфографических норм («с права»). Стоит отметить, что в ДЕ-2 конфликтная ситуация будет развиваться, учащиеся перейдут к угрозам и прямым оскорблениям («*набью* [censored]», «[censored] *тебе*»).

Чаты с участием учителя

ДЕ-3.
Данилов Артём: *Я помню как ты бомбишь*
Стрелку метнула…….глотнула
Семёнова Марина: *Да успокойся ты..*
Кириллова Полина: *ХВАТИТ это школьная группа пожалуйста успокойтесь. Особенно Данилов ты тут неадекватно себя ведёшь как то. Поэтому прошу успокоиться*
Семёнова Марина: *+ хватит уже бесить друг друга*

ДЕ-3	Жанр	Цель	Интенция	Функция
RS	Оскорбление	Фатическая	Экспрессив	Самовыражения
RR	Просьба	Практическая	Директив	Апеллятивная

В данном ДЕ представлена онлайн-переписка учеников 5-го класса. В ДЕ-3 завязка конфликта аналогична ДЕ-1 («*Стрелку метнула……. глотнула*»), но в данном случае речевое поведение агрессоров контролируется и оценивается другими участниками общения. Учащиеся сами регулируют процесс коммуникации, используя императивные глаголы («*успокойся*», «*успокойтесь*») и этикетные формы, выражающие вежливую просьбу («*пожалуйста*», «*прошу*»). При этом Кириллова Полина использует языковые средства вербальной агрессии, обращаясь к собеседнику по фамилии и оценивая его поведение («*неадекватно*»), и паралингвистические средства – акцентное выделение лексемы (*ХВАТИТ*) для маркирования «слова, на котором в устной речи говорящий сделал бы интонационное выделение» [13, с. 98]. В целом, учащиеся также не следуют нормам русского литературного языка, используя разговорную лексику («*бесить*», «*бомбишь*»), не соблюдают нормы пунктуации (обособление вводных слов, запятые в сложном предложении), а также нарушают нормы орфографии («*как то*»).

ДЕ-4.
Краева Татьяна: *Долгова больная наша ты где вруша*
Долгова Милана: *На больничном танечка тебя не должно волновать*
Краева Татьяна: *Да ну что же ты тогда гуляешь целыми днями*
И я для тебя не танечка
Пронина Юлия: *Хватит уже достали*

ДЕ-4	Жанр	Цель	Интенция	Функция
RS	Оскорбление	Фатическая	Экспрессив	Самовыражения
RR	Приказ	Практическая	Директив	Апеллятивная

В данном ДЕ представлена онлайн-переписка учеников 6-го класса. Рассматриваемое ДЕ-4 отличается от других ДЕ, поскольку конфликт инициируется уже в реплике-стимуле. Краева Татьяна использует сразу несколько приёмов вербальной агрессии: оскорбление («*вруша*»), стёб и иронию («*больная наша*») и генерализацию. В реплике-реакции наблюдается несоответствие выбранных речевых средств («*танечка*») конфликтной ситуации, что также является маркером вербальной агрессии. Как и в других случаях, конфликт блокируется другим участником чата, при этом адресант не использует этикетных формул, следовательно, в данном случае РЖ просьбы заменяется РЖ приказа, маркированным императивом («х*ватит*»).

ДЕ-5.
Учитель: <фото телефона> *Кто знает, чей это телефон?*
Калинова Инна: *Может Маши Романовой?*
Головина Екатерина: *Нет*
Туманова Анастасия: пересланное сообщение <фото телефона> *Кто знает, чей это телефон?*
Это телефон Милы…
Если я не ошибаюсь.
Учитель: *Спасибо!*
Абрамова Дарья: <Данное сообщение удалено> [прим.: в сообщении содержался ненормативный эквивалент фразы «*чёрт знает*»]
Учитель: *Даша, это ненормативная лексика, которую я в общении не приемлю.*
Абрамова Дарья: *Простите, пожалуйста, я больше так писать и говорить не буду*
Чернова Ирина: *Да, давай)*
Абрамова Дарья: пересланное сообщение *Да, давай)*
Что «да давай»?
Калинова Инна: *Не ссоримся в группе*
Абрамова Дарья [аудиосообщение]: *Никто как бы не ссорится.*
Калинова Инна: пересланное сообщение <Не ссоримся в группе>
Пожалуйста <картинка цилиндра>
Абрамова Дарья (аудиосообщение): *А цилиндр тут причем скажи, пожалуйста?*
Чернова Ирина: *притом*
устроила флудилку
Абрамова Дарья: 😡

ДЕ-5	Жанр	Цель	Интенция	Функция
RS	Сообщение	Практическая	Директив	Апеллятивная
RR	Извинение	Фатическая	Экспрессив	Контактная

В ДЕ-5 представлена онлайн-переписка учеников 8-го класса. Можно отметить, что в старшей возрастной группе учащиеся также прибегают к саморегуляции, которая характеризуется теми же признаками, что и в младшей, а именно – использованием этикетных слов («п*ожалуйста*») и императивных глаголов («*не ссоримся*»). Но в данном случае конфликтная ситуация не разрешается. Абрамова Дарья прибегает к иронии, что вводит в конфликтную ситуацию нового участника коммуникации. Использование паралингвистических средств (смайл, картинка) и аудиосообщений в качестве реплик-реакций придает диалогу экспрессивный характер.

Таким образом, основными признаками вербальной агрессии в интернет-коммуникации с участием педагога становятся высокий уровень саморегуляции учеников, пассивное и скрытое выражение агрессии (стёб, ирония). В чатах без педагога учащиеся прибегают к прямым оскорблениям, угрозам и ненормативной лексике, а также не стремятся разрешить конфликт. Значительных отличий в проявлении вербальной агрессии учащихся разных возрастов не было выявлено: все конфликты развиваются по одному сценарию. При этом, независимо от уровня модерации чата и возраста его участников, ученики пренебрегают правилами русского литературного языка, что является характерной чертой полуофициальной интернет-коммуникации.

В заключение отметим, что поставленная в работе цель – выявление специфики жанровых форм вербальной агрессии в молодежной интернет-среде с учетом электронного субстрата – достигнута. Паралингвистические способы передачи информации, используемые в онлайн-переписке, «подстраиваются» под коммуникативные потребности инвективного речевого жанра, выступая как дополнительное средство реализации конфликтного диалога. Материал онлайн-переписки из чатов разной степени открытости и анализ полученных результатов позволили решить основную задачу исследования – выявить основные жанровые формы вербальной агрессии в группах разных возрастов и разной степени модерации: 1) в чатах без присутствия учителя учащиеся чаще использует оскорбления, стёб и другие формы открытой вербальной агрессии, а в чатах с учителем преобладают пассивные формы агрессии – ирония и сарказм; 2) в чатах с педагогом ученики всегда прибегают к контрольно-оценочной стратегии, чтобы прекратить развитие конфликта, в отличие от закрытых чатов. Полученные результаты обладают научной новизной, в частности, в работе впервые дифференцируются проявления вербальной агрессии в чатах разных возрастных групп и разной степени модерации. Теоретическая значимость итогов работы связана с ее вкладом в изучение таких направлений современной лингвистики, как лингвоконфликтология, жанроведение и педагогическая коммуникация. Практическая значимость итогов работы связана с возможностью применения результатов исследования при изучении жанрового портрета школьника. Перспектива нашего исследования видится в изучении жанровых форм вербальной агрессии в чатах школьников старшего звена и студентов вузов.

Библиографический список

1. Aggression. *Webster's ninth new collegiate dictionary*. Springfield (Mass.), 1989: 64.
2. Кощеева О.В. *Речежанровый аспект становления коммуникативной компетенции в онтогенезе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Саратов, 2012.
3. Макаренко А.С. *Педагогические сочинения*: в 8 т. Москва, 1983; Т. 1: 315–316.
4. Кон И.С. *Психология старшеклассника*. Москва: Просвещение, 1980.
5. Winter C., McKenzie K. Teachers Perceptions of Female Student Aggression at an All-Girls School. *Journal of Adolescent Research.* 2017; Vol. 32, Issue 4: 509–525.
6. Jimenez T.O., Estevez E. School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family and School Variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2017; Vol. 17, Issue 3: 251–260.
7. Курочкина И.А., Шахматова О.Н. *Педагогическая конфликтология:* учебное пособие. Екатеринбург: РГППУ, 2013.
8. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. 1997; Выпуск 1: 88–99.
9. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису русской разговорной речи*. Москва: Академия наук СССР, 1960.
10. Шарифуллин Б.Я. Инвектива: лингвистика vs. юриспруденция, или лингвистика atque юриспруденция. *Вестник Красноярского государственного университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2000; № 2: 93–96.
11. Сидорова Е.Ю. Вербальная агрессия как коммуникативно-прагматическое явление. *Вестник Томского государственного университета*. 2009; № 319: 28–31.
12. Смирнов П.Ю. Языковые средства выражения речевой агрессии в интернет-коммуникации. *Научные ведомости.* Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 14 (263), Выпуск 34: 34–42.
13. 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.

References

1. Aggression. *Webster's ninth new collegiate dictionary*. Springfield (Mass.), 1989: 64.
2. Koscheeva O.V. *Rechezhanrovyj aspekt stanovleniya kommunikativnoj kompetencii v ontogeneze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2012.
3. Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 8 t. Moskva, 1983; T. 1: 315-316.
4. Kon I.S. *Psihologiya starsheklassnika*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
5. Winter C., McKenzie K. Teachers Perceptions of Female Student Aggression at an All-Girls School. *Journal of Adolescent Research.* 2017; Vol. 32, Issue 4: 509-525.
6. Jimenez T.O., Estevez E. School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family and School Variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2017; Vol. 17, Issue 3: 251-260.
7. Kurochkina I.A., Shahmatova O.N. *Pedagogicheskaya konfliktologiya:* uchebnoe posobie. Ekaterinburg: RGPPU, 2013.
8. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Zhanry rechi*. 1997; Vypusk 1: 88-99.
9. Shvedova N.Yu. *Ocherki po sintaksisu russkoj razgovornoj rechi*. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1960.
10. Sharifullin B.Ya. Invektiva: lingvistika vs. yurisprudenciya, ili lingvistika atque yurisprudenciya. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2000; № 2: 93-96.
11. Sidorova E.Yu. Verbal'naya agressiya kak kommunikativno-pragmaticheskoe yavlenie. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 319: 28-31.
12. Smirnov P.Yu. Yazykovye sredstva vyrazheniya rechevoj agressii v internet-kommunikacii. *Nauchnye vedomosti.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 14 (263), Vypusk 34: 34-42.
13. 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.

Статья поступила в редакцию 31.03.23

УДК 37.016: 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-573-575

Vasilyeva V.E., *senior teacher, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: victoriya1204@mail.ru*

THE MEANING OF PHRASAL VERBS IN TEACHING ENGLISH AND SEMANTIC FEATURES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN. In the lexical system of the English language, the phrasal verb is recognized as a unique and integral part of it. Increased attention to phrasal verbs is due to their active use by native English speakers in their speech and writing. To maintain a dialogue and develop the skill of free communication, an understanding of the semantic meaning of phrasal verbs is required. The article provides an analytical review of modern approaches, methods and tools for the successful teaching of phrasal verbs. The author considers the main students' difficulties in learning process and notes methods for practical activities. Based on the identified difficulties in the perception and memorization of phrasal verbs, the author gives recommendations for the successful assimilation of the material. The gradual overcoming of difficulties in learning phrasal verbs will allow to overcome the language barrier, significantly expand the vocabulary, bring the student to a higher "conversational" level of English, and increase the level of professional orientation.

Key words: **English language, phrasal verbs, contextual approach, teaching phrasal verbs, stylistic function, semantic meaning, verbs classification, adverbial postposition, communication process**

В.Э. Васильева*, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: victoriya1204@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В лексической системе английского языка фразовый глагол признается уникальной и неотъемлемой ее частью. Повышенное внимание к фразовым глаголам обусловлено их активным использованием носителями английского языка в своей устной речи и на письме. Для поддержания диалога и развития навыка свободной коммуникации требуется понимание семантического значения фразовых глаголов. В статье проводится аналитический обзор современных подходов, методик и средств для успешного обучения фразовым глаголам. Рассмотрены основные сложности студентов в процессе обучения, отмечены методики, используемые автором в своей практической деятельности. На основании выявленных трудностей восприятия и запоминания фразовых глаголов автором приведены рекомендации для успешного усвоения материала. Постепенное преодоление сложностей при обучении фразовым глаголам позволит преодолеть языковой барьер, значительно расширить словарный запас, вывести студента на более высокий «разговорный» уровень английского, повысить уровень профессиональной ориентированности.

Ключевые слова: **английский язык, фразовые глаголы, контекстуальный подход, обучение фразовым глаголам, стилистическая функция, семантическое значение, классификация глаголов, адвербиальный послелог, процесс коммуникации**

Являясь динамичной и развивающейся на постоянной основе системой, любой язык претерпевает изменения, связанные с его грамматическим и лексическим строем, и фразовые глаголы во всей этой системе – уникальная и неотъемлемая ее часть. Результатом трансформаций данной системы становятся изменения оттенков семантического значения у большого количества глаголов современного английского языка, которое зависит от комбинаций и положения послелогов (наречий, предлогов или и тех, и других одновременно), с которыми употребляются данные глаголы.

Как известно, процесс обучения английскому языку, как и любому другому иностранному, подразумевает достижение основной цели – овладение навыком свободной коммуникации в ситуациях повседневного общения, и знание фразовых глаголов как раз и позволяет «свободно держаться» в любой речевой

ситуации. В современных теоретических пособиях и практикумах по изучению фразовых глаголов английского языка содержится развернутое представление о данном языковом феномене – этимология фразовых глаголов, определение, классификация, употребление в разных контекстах. Повышенное внимание к фразовым глаголам при обучении английскому языку объясняется и тем, что речь носителей английского языка изобилует фразовыми глаголами, и для успешного ее восприятия требуется обогащение словарного запаса обучающихся фразовыми глаголами, которые, в свою очередь, способствуют успешному пониманию грамматических правил и конструкций английского языка. Все эти взаимообусловленности позволяют говорить об актуальности обучения фразовым глаголам в рамках учебной программы вуза.

Интерес исследователей к проблеме обучения фразовым глаголам очевиден по количеству научных работ и публикаций авторов по теме, однако проблема не является достаточно разработанной в методике преподавания английского языка. Целью статьи определен аналитический обзор приемов и методов, направленных на продуктивное усвоение обучающимися английских фразовых глаголов. Для реализации цели требуется решение ряда исследовательских задач: анализ современных научных работ авторов по проблеме обучения фразовым глаголам; систематизация некоторых сложностей, которые испытывают студенты в процессе обучения; выделение «работающих» методов преподавания; рассмотрение семантических особенностей некоторых фразовых глаголов при переводе их на русский язык. Выборка некоторых фразовых глаголов производилась из художественных произведений классиков английской литературы, что определило научную новизну работы.

Анализ работ научно-исследовательского поля лингвистики, методики преподавания английского языка показал убежденность авторов в важности обучения фразовым глаголам и их стремление обогатить лексический запас глаголов у студентов разными работающими методами. Основной аргумент основан на активном использовании носителей английского языка фразовых глаголов в своей речи, и для адекватного восприятия и передачи актуального смысла носителям русского языка требуется знание лексического значения и особенностей конструкций фразовых глаголов. Кроме того, использование в устной и письменной коммуникации фразовых глаголов, а также речевых конструкций и приемов, связанных с ними, демонстрируют высокий уровень лингвистической компетенции обучающихся и владения английским языком у студентов в целом.

Рокунова Н.И., Слугина О.В., рассуждая о сложности изучения фразовых глаголов, вы сказывают мысль о том, что студенты не обладают пониманием того, что фразовый глагол представляет собой не просто глагол с предлогом, а «целостную семантическую единицу» [1]. Следствием этого является искажение при переводе смысла всего высказывания, поскольку студенты переводят обособленно друг от друга глагол и послелог (наречие, предлог).

Андросова И.Г. называет фразовый глагол «сложным грамматическим явлением, которое придает речи большую экспрессию, выразительность, лаконичность» [2]. Авторская позиция определяет обязательность изучения и запоминания фразовых глаголов, так как современный разговорный английский язык изобилует ими, и уверенное использование фразовых глаголов в речевых ситуациях демонстрирует высокий уровень английского языка.

Обладание способностью сочетаться одновременно с несколькими словами, несовпадающими по семантике с его компонентами (идиоматичность), Кондрашова Е.С. называет значимой особенностью фразовых глаголов. Согласно позиции автора, «смысл большинства фразовых глаголов невозможно вычленить из их составляющих, они, как правило, обладают несколькими идиоматическими значениями» [3].

Изучая языковой статус фразовых глаголов, Виноградова Д.С. подчеркивает, что фразовый глагол – не единственный термин, существуют и такие его трактовки, как «сложный глагол», «составной глагол», «глагол с постпозитивной приставкой». По мнению автора, именно из-за «неоднозначности восприятия компонентов фразовых глаголов возникают проблемы с определением их языкового статуса» [4]. Ряд исследователей определяют значение глагола, наречия и предлога как полноправные единицы целостной конструкции, не выделяя глагол в качестве ее главного компонента.

Пивоненкова Т.Б. классифицировала фразовые глаголы на девять семантических групп, в которых «значение глагольного компонента оказывает наибольшее влияние на значение фразового глагола» [5].

По мнению Ештокиной М.И., «постпозитивно расположенный к глаголу элемент имеет собственное значение» [6]. Автор убеждена, что и предлог, и наречие после глагола не меняют своего значения, независимы от него, а глагол, напротив, меняет оттенки своего значения из-за наличия того или иного предлога или из-за их позиции относительно глагола. Таким образом, при организации обучения фразовым глаголам необходимо составлять задания, целью которых является развитие практического навыка использования фразовых глаголов в определенном контексте и умения адекватного транслирования послелогов.

Теоретическая и практическая значимость результатов проведенного исследования заключается в анализе семантических особенностей перевода фразовых глаголов на русский язык. Поскольку не всякий иностранный язык содержит фразовые глаголы, употребление их в художественных произведениях английского языка определено в качестве особенности английской литературы. Традиционно относясь к единице разговорного стиля, фразовые глаголы активно используются авторами произведений в речи героев, диалогах для создания их речевых портретов и «живой» атмосферы общения. Благодаря своей эмоциональной наполненности и экспрессивности в литературных произведениях фразовые глаголы употребляются чаще своих эквивалентов. При переводе фразовых глаголов на русский язык следует учитывать вариативность их значений под влиянием контекста. Рассмотрим некоторые примеры.

1. I watched the people getting on and off [7]. – Я смотрел, как люди входили и выходили.

Фразовые глаголы get on (продвигаться вперед, преуспевать) и get off (покидать место, высаживаться, выходить) входят в состав конструкции Complex object. При переводе происходит замена слов – причастия заменяются глаголами, предложение упрощается, но синтаксическая организация сохраняет версию, отраженную в оригинале.

2. I looked away. I didn't want anything to do with him. – Я отвернулся. Вообще не хотел иметь с ним дела.

Фразовый глагол look away (смотреть куда-то в сторону, отводить взгляд). В данном контексте перевод глагола в варианте «отвернулся» обусловлен причинно-следственной связью – отвернулся по причине того, что не хотел иметь с ним никаких дел.

3. She'll need great inner strength to get over the tragedy. – Ей понадобится немалая внутренняя сила, чтобы пережить трагедию.

Фразовый глагол get over (справиться, пережить, оправиться) предполагает расположение объекта после конструкции. Предлог over в значении «над, сверх» усиливает оттенок глагола – взять над чем-то верх, преодолеть.

Рассмотрим и другие примеры, где фразовый глагол get over меняет оттенок своего семантического значения под влиянием контекста.

I don't know how we're gonna get over this problem. – Не знаю, как мы справимся с этой проблемой.

She can't get over her shyness. – Она не может справиться со своей застенчивостью.

4. Everything was covered in dust and spiders' webs. – Все было в пыли и паутине.

Фразовый глагол cover in имеет несколько значений – «засыпать чем-то», «покрывать». Ввиду простоты восстановления семантического компонента в контексте при переводе конструкции внимание акцентируется на пассивной конструкции, а не на фразовом глаголе, таким образом, происходит опущение и замещение.

5. «I forgot to tell you about that. They kicked me out». – «Забыл сказать тебе об этом. Они вышвырнули меня».

Глагол kick (пинать) в сочетании с предлогом out (прочь, из, за пределы) образует фразовый глагол со значением «выставить», «вышвырнуть вон». Личное местоимение в объектном падеже, которое находится посередине конструкции, указывает на объект, по отношению к которому производилось действие, выраженное фразовым глаголом.

Рассмотренные примеры позволяют еще раз убедиться в полисемантичности фразовых глаголов, как тот или иной послелог и его позиция в структуре фразового глагола меняют смысловую коннотацию всего контекста, что касается, естественно, не только художественных произведений, но и современного разговорного английского. В заключение необходимо подчеркнуть высокую степень значимости фразовых глаголов при успешном обучении лингвистической компетенции, нивелированию у обучающихся языкового барьера, который возникает в реальных ситуациях общения с носителями английского языка, речь которых изобилует фразовыми глаголами.

В процессе подготовки настоящей статьи, обзора и анализа современных научных работ, затрагивающих сложную и недостаточно разработанную сферу фразовых глаголов, автор приходит к некоторым выводам. Во-первых, следует отметить некоторые сложности, возникающие при обучении фразовым глаголам:

1) отсутствие фразовых глаголов и их точных эквивалентов в родном языке – русском;

2) полисемантичность, большое количество (около 4 000 единиц), появление новых фразовых глаголов в результате развития языка;

3) идиоматичное значение фразового глагола и его структура, предполагающая наличие двух и более компонентов, которые определены как целостная система, когда семантическое значение всей конструкции складывается без учета значения отдельных ее элементов, а в совокупности;

4) большое количество предлогов, наречий в структуре фразовых глаголов, их расположение внутри контекста.

Немалые трудности при обучении студентов языковых факультетов вузов связаны с лексическим строем английского языка. Так, уникальность структуры и особенности семантики определяют особенный характер фразовых глаголов. Все сложности обусловлены, прежде всего, несоответствием между планом содержания фразового глагола и планом выражения его смысла. Все это позволяет понимать фразовые глаголы как динамичную, семантически насыщенную лексическую группу английских глаголов, освоение которой позволяет студентам языкового вуза продуктивно развивать коммуникативную компетенцию.

Учитывая все сложности, с которыми сталкиваются обе стороны образовательного процесса – обучаемый и обучающийся, можно говорить о том, что требуется организация подходов и методик, в соответствии с которыми будет

строиться обучение фразовым глаголам. Первое, что необходимо сделать, – сфокусировать внимание обучающихся на большом количестве послелогов в английском языке, и на их способности в структуре фразового глагола менять семантическое значение всей конструкции. Так, один и тот же глагол в сочетаниях с разными частицами будет менять свою коннотацию. Для решения данной проблемы требуется не отдельное изучение глаголов и предлогов, а учет их способности к переносным значениям и контекста, в котором употреблен фразовый глагол (to keep down, to keep back, to keep up и др.).

С помощью данного метода становится возможным определение системности и логики единичного языкового факта. Согласно данной методике, студентам предлагается небольшая группа фразовых глаголов, со значением и конструкцией которых они знакомятся, далее выполняют задания типа matching и gap-filling, перевод таких глаголов с русского языка на английский в контексте и вне контекста по принципу от простого к сложному. Однако не всегда запоминание дается легко и позволяет активно использовать изученные фразовые глаголы в речи. Для более активного запоминания и использования сложных лексических сочетаний (фразовых глаголов), по мнению автора, требуется красочная, запоминающаяся визуализация – наглядный материал в виде картинок с изображением ситуации, рисунков и т. д.

Второй способ преодоления трудностей при обучении фразовым глаголам заключается в ситуативно-тематическом методе, согласно которому фразовые глаголы разделяются на тематические группы. При помощи данного метода на занятиях организуется парная или групповая работа студентов с целью разыгрывания ситуаций различной тематической направленности. Этапом подготовки может стать домашнее задание с фразовыми глаголами, которые необходимо выучить к аудиторному занятию.

В-третьих, важна и самостоятельная индивидуальная работа студентов вне аудитории. Она предполагает простой, проверенный автором и действительно работающий метод запоминания и перевода в долговременную память фразовых глаголов. Данный метод предполагает три ступени: при помощи толкового словаря найти и выучить дефиницию фразового глагола, найти эквивалент в русском языке; выполнить письменно соединение новых фразовых глаголов с их синонимичными конструкциями, которые уже известны студенту; использовать в своей устной речи и на письме как можно большее количество фразовых глаголов. Это могут быть сочинения, речевые ситуации по описанию своего рабочего дня и событий в нем, электронные письма, телефонные разговоры, видео звонки, общение в социальных сетях и т. д.

Проведенное исследование представляет собой теоретическую основу с элементами практики, которое в перспективе может быть продолжено и дополнено другими методами, которые будут выявлены и апробированы автором в своей практической деятельности на студентах вуза, с указанием их преимуществ и недостатков.

Библиографический список

1. Рокунова Н.И., Слугина О.В. Основные подходы и принципы обучения английским фразовым глаголам студентов неязыковых специальностей. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-i-printsipy-obucheniya-angliyskim-frazovym-glagolam-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey
2. Андросова И.Г. Лингвистические особенности английских фразовых глаголов и трудности их перевода. *Современные гуманитарные исследования*. 2018: 55–62.
3. Кондрашова Е.С. Фразовые глаголы: что нужно знать, чтобы усвоить. *Молодой ученый*. 2018; № 16 (202): 286–289. Available at: https://moluch.ru/archive/202/49461/
4. Виноградова Д.С. Фразовые глаголы в современном английском языке: терминология, особенности, классификация. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; № 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/frazovye-glagoly-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-terminologiya-osobennosti-klassifikatsiya
5. Пивоненкова Т.Б. Семантическая классификация фразовых глаголов с образным потенциалом. *Вестник МГОУ*. Серия: Лингвистика. 2019. № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-klassifikatsiya-frazovyh-glagolov-s-obraznym-potentsialom
6. Ештокина М.И. Особенности обучения фразовым глаголам студентов-лингвистов. *Наука, образование и культура*. 2018; № 1 (25). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-frazovym-glagolam-studentov-lingvistov
7. Almond D. Skellig. *Электронная библиотека*. Available at: https://libcat.ru/knigi/fantastika-i-fjentezi/fentezi/165527-david-almond-skellig.html
8. *Phrasal Verbs, Idioms & Expressions*. Available at: https://languageadvisor.net/phrasal-verbs-and-idiomatic-expressions/
9. Качанова А.А. Особенности употребления фразовых глаголов в художественной литературе. *Вестник науки*. 2022; № 1 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-upotrebleniya-frazovyh-glagolov-v-hudozhestvennoy-literature
10. Рева Е.А., Данильченко Т.Ю. Особенности перевода фразовых глаголов в английском языке. *Гуманитарный трактат*. 2020; № 80: 9–11.
11. Кривцова В.В. Особенности перевода фразовых глаголов с английского на русский язык. *Научный альманах*. 2018; № 4-2 (42): 156–158.

References

1. Rokunova N.I., Slugina O.V. Osnovnye podhody i principy obucheniya anglijskim frazovym glagolam studentov neyazykovyh special'nostej. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2018; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-i-printsipy-obucheniya-angliyskim-frazovym-glagolam-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey
2. Androsova I.G. Lingvisticheskie osobennosti anglijskih frazovyh glagolov i trudnosti ih perevoda. *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya*. 2018: 55-62.
3. Kondrashova E.S. Frazovye glagoly: chto nuzhno znat', chtoby usvoit'. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 16 (202): 286-289. Available at: https://moluch.ru/archive/202/49461/
4. Vinogradova D.S. Frazovye glagoly v sovremennom anglijskom yazyke: terminologiya, osobennosti, klassifikaciya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/frazovye-glagoly-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-terminologiya-osobennosti-klassifikatsiya
5. Pivonenkova T.B. Semanticheskaya klassifikaciya frazovyh glagolov s obraznym potencialom. *Vestnik MGOU*. Seriya: Lingvistika. 2019. № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-klassifikatsiya-frazovyh-glagolov-s-obraznym-potentsialom
6. Eshtokina M.I. Osobennosti obucheniya frazovym glagolam studentov-lingvistov. *Nauka, obrazovanie i kul'tura*. 2018; № 1 (25). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-frazovym-glagolam-studentov-lingvistov
7. Almond D. Skellig. *`Elektronnaya biblioteka*. Available at: https://libcat.ru/knigi/fantastika-i-fjentezi/fentezi/165527-david-almond-skellig.html
8. *Phrasal Verbs, Idioms & Expressions*. Available at: https://languageadvisor.net/phrasal-verbs-and-idiomatic-expressions/
9. Kachanova A.A. Osobennosti upotrebleniya frazovyh glagolov v hudozhestvennoj literature. *Vestnik nauki*. 2022; № 1 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-upotrebleniya-frazovyh-glagolov-v-hudozhestvennoy-literature
10. Reva E.A., Danil'chenko T.Yu. Osobennosti perevoda frazovyh glagolov v anglijskom yazyke. *Gumanitarnyj traktat*. 2020; № 80: 9-11.
11. Krivcova V.V. Osobennosti perevoda frazovyh glagolov s anglijskogo na russkij yazyk. *Nauchnyj al'manah*. 2018; № 4-2 (42): 156-158.

Статья поступила в редакцию 29.03.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-575-577

Yuldashbaeva L.A., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia),*
E-mail: iluza2001@mail.ru

LEXICAL DESIGNATIONS OF DECORATIVE SOLUTIONS OF BASHKIR CLOTHING. In the article, types of decoration of the traditional Bashkir costume reflecting the way of life and culture of the people are considered. Despite the fact that today there is a huge amount of information regarding the national Bashkir costume, decorative solutions of clothing and shoes are not fully disclosed. Customs, rituals, traditions are closely related to the attributes, clothing, jewelry of a particular people. Compared with other Bashkir peoples, some of those who, due to certain conditions, are able to preserve to a greater extent their ritual culture, various genres of oral and poetic creativity, musical and choreographic folklore and decorative and applied art. In folklore, Bashkir national clothes and jewelry occupy an important place. Bashkir costume is distinguished by its diversity, brightness, uniqueness of decorative elements that carried a deep meaning. That is why special attention is paid to decorative solutions of clothes and shoes produces with the help of techniques of appliques and embroidery. Such ornaments function not only as ornaments, but also serve as talismans. Each ornament, its separate element has a deep meaning and its own name.

Key words: **traditional clothing, culture, decor, design, men's clothing, women's clothing, shoes, headdress, ornament, embroidery**

Л.А. Юлдашбаева, *аспирант, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак,*
E-mail: iluza2001@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНЫХ РЕШЕНИЙ БАШКИРСКОЙ ОДЕЖДЫ

В данной статье были рассмотрены виды декорирования традиционного башкирского костюма, отражающие быт и культуру башкирского народа. На сегодняшний день существует огромное количество информации, касающейся национального башкирского костюма, и все же декоративные решения одежды и обуви, особенно в лингвистическом аспекте, раскрыты не до конца. Обычаи, обряды, традиции тесно связаны с атрибутикой, одеждой, украшениями того или иного народа. В отличие от других народов башкиры при определенных обстоятельствах сумели сохранить свою обрядовую культуру, различные жанры устно-поэтического творчества, музыкально-хореографического фольклора и в большей мере декоративно-прикладного искусства. В фольклоре национальная одежда и украшения башкир занимают важное место. Башкирский костюм отличается своим многообразием, яркостью, уникальностью декоративных элементов, которые несли в себе глубокий смысл. Именно поэтому в данной статье особое внимание уделено декоративным решениям одежды и обуви, выполненным в технике аппликации и вышивки. Ведь нанесенные вышеуказанным способом орнаменты являлись не только украшением, но и выполняли функцию оберега. Каждый орнамент, его отдельный элемент имел глубокий смысл и свое название.

Ключевые слова: **лексические обозначения, традиционная одежда, культура, декор, проектирование, мужская одежда, женская одежда, обувь, головной убор, орнамент, вышивка**

Народный костюм – это интереснейшая книга, благодаря которой можно почерпнуть неограниченное количество информации об истории, культуре, традициях и искусстве башкирского народа. Башкирская традиционная одежда – сложное этнокультурное явление. В работах Г.Р. Абдуллиной, М.И. Багаутдиновой, Н.В. Бикбулатова, А.С. Камалиевой, С.И. Руденко, С.Н. Шитовой можно найти подробные описания башкирского традиционного костюма. Несмотря на это, информации о декоративном решении башкирской одежды, а также ее номинативном аспекте не так много, что и определяет актуальность данной статьи. Декоративные решения традиционного башкирского костюма своей яркостью, выразительностью и своеобразностью приковывают к себе внимание исследователей различных уровней, но, несмотря на это, символика орнамента в одежде башкир остается изученной не до конца. Многие смысловые значения орнаментов по сегодняшний день остаются неразгаданной загадкой. Целью данного статьи является изучение лексического обозначения декоративных решений башкирской одежды, исследование смысловых значений орнаментов. Объектом исследования выступают традиционная башкирская одежда и лексическое обозначение декоративных решений, орнаментальных конструкций. Для достижения вышеуказанной цели поставлены следующие задачи: изучение работ, посвященных декоративным решениям башкирской одежды; сбор репрезентативного материала в данной отрасли.

Научная новизна заключается в комплексном изучении декоративных решений башкирской одежды, орнаментальных комплексов и их названий.

Материалы, собранные в ходе работы над данной статьей, в дальнейшем могут быть использованы в процессе изучения истории развития традиционной одежды и ее декоративного решения, что является теоретической ценностью. Практическая значимость состоит в том, что собранный материал и результаты анализа в дальнейшем можно использовать при составлении словарей, учебников и других учебных пособий.

Схожесть с башкирским орнаментом встречаются у большинства народов, живущих за тысячу километров от Урала. Сходства в орнаментальных украшениях возникли вследствие этногенетического родства, а другие появились в результате взаимодействия этнокультуры народов между собой [1, с. 245–247].

В традиционном башкирском костюме орнаменты, выполненные в ярких цветах, усиливали эстетическое впечатление, в то же время являясь активным средством эмоционального воздействия на окружающую среду. Таким образом, цвет способствовал подчеркиванию совершенства формы и силуэта изделия, выделению характера фактуры, выявлению рисунка узора [2, с. 97].

Декор в одежде и быту в жизни башкир использовался в качестве оберега, выполнял защитные функции. Наши предки в традиционных украшениях, декоративных решениях искали способы обезопасить свою душу и тело от дурного глаза и другого негативного воздействия. Большое значение придавалось защите верхней части женского одеяния.

Одним из древних и своеобразных отраслей художественного творчества башкирского народа является искусство аппликации – ‘*ҡайыу, буҫтау*’. Узорами аппликации украшались предметы, связанные с традициями кочевого быта, а также традиционная одежда и обувь из кожи – ‘*сарыҡ, ҡата*’, суконные чулки – ‘*тула ойоҡ*’, платья – ‘*күлдәк*’ и передники – ‘*алъяпҡыс*’ [4, с. 245].

Украшенная аппликациями и лентами верхняя традиционная башкирская одежда отличалась своим многообразием. Самой распространенной техникой народных умельцев была обшивка краев одежды цветными полосками из простой ткани или узким позументом. Обычно аппликацией украшались большие участки одежды, а вышивкой заполняли небольшие элементы традиционного башкирского костюма. До сих пор существует также техника шитья аппликации из тонких полос сукна или другой ткани. Есть также техника нашивки аппликации из тонких полосок сукна или другой ткани. Сначала цветное сукно разрезается на узкие полоски разной длины. Затем мастерица мелкими, почти незаметными стежками, идущими посередине или по кромкам, нашивает эти полоски на ткань, располагая их в соответствии с задуманным рисунком. Такой процесс орнаментации называется *ҡайыу* (украшать), *айҙандырыу* или *бороу* (‘закручивать, завивать’). Основными элементами этой группы являются различные завитки, спирали, S-образные линии и другие фигуры, создающие в различных соединениях и разнообразные орнаменты. Узоры эти можно видеть исключительно на обуви.

Примеры. Буш саҡ була икән, ҡулыма ҡурайымды алам, ә Сәриә апайың ҡайыу-сигеү эшенә ултыра, – ти Самат ағай. ‘Когда появляется свободное время, я беру в руки курай, а Сария апай садится за вышивку, – говорит Самат-агай.’ (из журнала «Башҡортостан ҡыҙы»). Түбәтәйҙәрҙе лә үҙе тегеп, ҡускҡарлап сигеп бирә ине.’ Она сама шила тюбетейки, вышивала их на кускарами’ (из газеты «Киске Өфө»).

Для узоров аппликации характерна сравнительно устойчивая терминология. Всю центральную часть орнамента во всех районах его распространения называют *эс*. В восточной части Белорецкого района полосу, отделяющую внутреннее поле от каймы, называют *кирәгә* (‘решетчатый остров юрты’), а в Зауральских районах – *кәртә* (‘изгородь, ограда’) или *дуға* (‘дуга’). В пределах самой полосы различают *киртләс* (‘зубчатая линия’) и *тырнаҡ* (‘когтевидные фигуры’). Фигуры с завитками в башкирских районах Челябинской и Курганской областей называют *ҡускҡар*, а в Белорецком районе – *борма* (‘завиток’). Треугольник и V-образные фигуры всюду обозначаются словом *бетеү* (‘амулет’).

Обычно среднее поле орнамента различают по числу “гнезд” (*оя*), число котрых как правило имеет четное количество: два (*ике оя*), четыре (*дүрт оя*), шесть (*алты оя*), восемь (*һигеҙ оя*) или девять (*туғыҙ оя*) гнезд. Внутренний узор поля из непрерывно пересекающихся линий называется *өҙөлмәҫ* (‘непрерывный’).

Зауральские башкиры аппликацией украшали женские платья и с недавних пор передники. Узор наносится на платья и передники по краю подола, зачастую только по одной оборке. В основном в качестве узора вышивались розетки, цветы с восемью лепестками, которые помещались в изгибы волнистой или зигзагообразной линии. Розетка-цветок в Кунашакском районе Челябинской области называется *алма* (‘яблоко’), а в Курганской области в различных деревнях по-разному: *ҡускҡар* (‘улитка’), *күбәләк* (‘бабочка’), *бармаҡ* (‘пальцы’), *бүре табан* (‘волчья лапа, след волка’), *дүңгәлек* (‘круг’). Зигзагообразные или волнистые линии – *дуға* или *дуғай* (‘волнистая линия или красивая линия’), пересекаясь, часто образуют на поворотах вершины и, соответственно называются *ике башлы дуғай* (‘дуга с двумя вершинами’), *өс башлы дуғай* (‘дуга с тремя вершинами’). Иногда на платьях зауральских башкирок встречаются узоры в виде парных рогов барана, называемые *ҡускҡар* или *бормаса* (‘завиток’). Весь процесс выполнения аппликации на платьях в соответствии с терминами, обозначающими основной узор в орнаменте в Кунашакском районе, называется *алмалау*, а в Курганской области – *ҡускҡарлау* или *күбәләкләү*.

Одним из самых распространенных видов рукоделия среди башкирских женщин является вышивка, поскольку она не требует сложного приспособления. Девочек обучают этой деятельности с ранних лет. Научившись вышивать, девушки начинали готовить приданое. А уже потом, после свадьбы, башкирские женщины помогали готовить приданое своим дочерям, вышивая скатерти, салфетки, декоративные полотенца. Д.П. Никольский еще в XIX в. писал: «Как на одно из излюбленных занятий женщин можно указать на вышивание, которое весьма распространено среди башкир. Вышивать должна уметь каждая башкирская девушка. Большая часть вышивок по полотну, миткалю (полотенца, рубахи) по сукну» [4, с. 96].

Примеры. Кейем-һалым да бәйләгән, селтәр ҙә үргән, ашъяулыҡ та сиккән. ‘Вязала и одежду, и кружева, вышивала скатерти’ (из газеты «Йәшлек»). Ә баҫма киндерҙән күлдәк, тегенеү өсөн еп, таҫтамал, ашъяулыҡ эшләнеләр, уның туҡымаһы йомшаҡ, нескәрәк була. ‘А из выбитого льна изготавливали нити, шили платья, полотенца, скатерти, такая ткань была мягче и тоньше’ (из газеты «Киске Өфө»).

Наибольшее распространение в XX в. получил тамбурный шов, его стежки ложились цепочкой, петля в петлю. В башкирском языке тамбур обозначался практически тем же термином, что и у тюркских народов Средней Азии, что лишний раз подтверждает его древность (*әлмә – башк., ильме – туркм., илъме-дуз, ильмедос – киргиз.; куш элмә – башк., кожилме – туркм.*). Тамбуром украшались одежда и широкий круг предметов убранства дома: платья ‘ *күлдәк*’, фартуки ‘ *алъяпҡыс*’, тряпочные нагрудники ‘*түшелдерек, күкрәксә*’, женские колпач-

ки ‘*ҡалпаҡ*’, головные покрывала ‘*ҡушъяулыҡ*’, мужские рубашки, тюбетейки, портянки, занавеси ‘*шаршау*’, полотенца ‘*таҫтамал*’, скатерти ‘*ашъяулыҡ*’, салфетки ‘*көрәгә ябыу, һаба ябыу*’, наволочки ‘*мендәр тышы*’, подзоры для матицы ‘*кашага, орлок шаршаулы*’, молитвенные коврики ‘*намаҙлыҡ*’ и иные предметы.

Тамбурная вышивка является одним из самых распространенних способов декорирования одежды у башкирского народа. Орнамент тамбурной вышивки у башкир разнообразен: цветы, листья, деревья, извилистые побеги, волнообразные бордюры, розетки с центрической композицией. При все многообразии тамбурного орнамента в нем преобладали растительные формы. Узоры и их элементы носили название цветов или частей растений: *цветок мака* ‘*мәк сәскәһе*’, *цветы сараны* ‘*һарына сәскәһе*’, *стебель* ‘*һабаҡ*’, *почка* ‘*бөрө*’, *дубовый лист* ‘*имән япрағы*’, *кленовый лист* ‘*саған япрағы*’, *ивовый лист* ‘*тал япрағы*’, *перец* ‘*борос*’ *и др.* [5, с. 11].

Примеры. Улар тамбур сигеү өлгөләре менән килен булып төшкәс таныша. ‘С образцами тамбурной вышивки они познакомились, когда стали невестками’ (из газеты «Йәшлек»). Етен күлдәктәрҙе бик тырыш ҡыҙҙар менән бергә тегәбеҙ, аҙаҡ инде үҙем ҡул менән тамбур сигеүен һалам. ‘Льняные платья очень старательно шьем вместе с девушками, а потом уже сама вручную накладываю тамбурную вышивку’ (из газеты «Башҡортостан»).

Счетные вышивки – это швы, стежки которых прокладываются по счету нитей холста, также по счету нитей составляется и сам рисунок. При этом конечная композиция поражает своей удивительной гармонией. Поэтому счетная вышивка являлась как бы органичным продолжением ткани и была неотъемлемой частью украшаемого предмета.

Орнамент *маҫтар* [6, с. 95] исполнялся по разреженной основе в технике цветной перевити. Основой орнамента этой группы являются восьмиконечные звезды, ромбы, косые кресты, решетки и др. Звезды вписывались в ячейки сплошной ромбической сетки. В XIX в. һарауыс бытовали как часть головного убора, их повязывали на лоб под коралловый убор – ҡашмау. В музеях сохранились һарауыс, имеющие по краям завязки. Вышитый домотканый лоскут һарауыс уже в начале XX в. не использовался в качестве налобной повязки, но, утратив функциональное значение, являл собой высокохудожественное и в некотором смысле уникальное произведение народного искусства. Эти предметы хоть и перестали применяться в быту и почти перестали использоваться по назначению, все же продолжали свое существование в качестве свадебных подарков. К примеру, һарауыс по сей день, согласно традициям башкирского народа, включен в приданое невесты. Свахи демонстрировали их в качестве доказательства искусности девушки, роженица дарила их подругам. Территорией их бытования в конце XIX – начале XX в. были юго-восточная Башкирия (до р. Белой на западе), ее горные районы и восточное Зауралье.

Примеры. Өлкән йәштәге ҡатын бураҡ, Шәһиҙә әбей таҫтар бәйләп йөрөй. ‘Бабушка Шагида, будучи пожилой женщиной, носила тастар’ (из газеты «Йәшлек»). Мәрйендән һаҡал, ҡашмау, һарауыс, сулпылар – ҡышҡыһын китапханала оҙон кистәрҙә башҡарыла’. Долгими зимними вечерами в библиотеке изготавливали нагрудники, кашмау, хараус, сулпы (из газеты «Башҡортостан»).

В XX в. использовали следующие швы: *нағыш* – вид двусторонней счетной глади, узор выкладывается уступами, короткими стежками; *сүптәү* – набор; *түтәрмә* – гладь; роспись. Счетная гладь (нағыш) еще в середине XX в. была повсеместно распространена у курганских башкир. Вышивались различные мотивы: *бесәй табаны* – лапа кота (ромбический орнамент), *тәнкә тирәк* – подобие монеты (восьмиконечная звезда), *ҡаҙ аяғы* – гусиные лапки, *оя* – гнездо (ромбический орнамент), *ҡарлуғас ҡанаты* – ласточкины крылья (восьмиконечная звезда), *ҡаҙ теше* – гусиные зубы (зубчатый бордюр), *сысҡан юлы* – мышиная дорога (козлик) и др. Нагыш – вышивка двусторонняя. Каждая сторона – лицевая, поэтому на конце нити не делали узелков. Ее фиксировали возвратными стежками. Когда нить кончалась, конец ее иголкой уводили и прятали под уже проложенными стежками. Узоры в технике *нағыш* вышивали в один ряд – *бер ҡат*, а также в два ряда ‘*ике ҡат*’. Вышивка в два ряда была более сложной и трудоемкой, занимала в два раза больше времени и потому более ценилась. Если невеста вышивала пояс ‘*билбау*’ жениха в два ряда, то это было показателем ее искусности, считалось, что она как будто бы вышила два *билбау* [6, с. 38].

Примеры. Ижади оҫтахана ҡул эшен яраткандарҙы йыйҙы һәм сәйлән менән нағышлау, сигеү буйынса дәрестәр тәҡдим итте. ‘Творческая мастерская собрала любителей рукоделия и предложила занятия по бисероплетению, вышивке’ (из газеты «Ашҡаҙар») һәр төрлө төҫтәге ебәк таҫмаларға нағыш ҡушып, суҡлап тегелгән бынамын тигән янсыҡ. ‘Хороший кисет с вышитыми разноцветными лентами и кисточками’ (из журнала «Башҡортостан ҡыҙы»).

Таким образом, изучив способы декорирования башкрской одежды и орнаметальных конструкций можно сделать вывод, что существуют общие мотивы сибирских, среднеазиатских и приволжских происхождений. Данный факт подтверждает то, что культура и традиции башкирского народа развивались совместно с мировой. Также стоит отметить то, что тесный контакт с тюркскими восточными племенами и финно-угорским населением отразился в традиционном костюме башкирского народа и способах их декоративного решения. Причиной этого является сложность, многогранность изобразительного языка башкирского народа, рассказывающего об истории развития своей культуры.

Для языковедов представляют огромный интерес декоративные решения традиционного башкирского костюма, названия их элементов и техника выполнения. Изучение единиц декоративных решений, их номинации, техники исполнения может способствовать исследованию развития и формирования тех или иных норм башкирского языка. А сравнительное изучение в лингвистическом аспекте декоративных решений национального костюма разных народов даст возможность более подробно изучить культурно-исторический процесс не только башкирского, но и всех тюркских народов и определить общие тенденции их развития.

В связи с повышающимся интересом к исследованию культурного наследия народа наблюдается тенденция роста потребности в изучении данного вопроса в языковой сфере, это и определяет перспективу дальнейших исследований. В настоящее время требуются специальные комплексные изыскания культурного наследия башкирского народа, в том числе и декоративного решения традиционной башкирской одежды, также необходимо изучение обширной словарной базы этого пласта лексики, создание словарей и справочников.

Библиографический список

1. Авижанская С.А., Бикбалатов Н.В., Кузеев Р.Г. *Декоративно-прикладное искусство башкир*. Уфа, 1964.
2. Пронина И. Роль цвета в предметном ансамбле. *Человек, предмет, среда*. Москва, 1980.
3. *Башкиры: Этнографические и санитарно-антропологические исследования*. Санкт-Петербург: Типография П.П. Сойкина, 1899.
4. *Башкирское народное искусство*. Уфа: Демиург, 2002.
5. Багауитдинова М.И. *Башкирско-русский словарь этнокультуроведческой лексики*. Уфа: Китап, 2012.
6. *Искусство башкир. Традиционные художественные ремесла*. Уфа: Инеш, 2007.

References

1. Avizhanskaya S.A., Bikbalatov N.V., Kuzeev R.G. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo bashkir*. Ufa, 1964.
2. Pronina I. Rol' cveta v predmetnom ansamble. *Chelovek, predmet, sreda*. Moskva, 1980.
3. *Bashkiry: `Etnograficheskie i sanitarno-antropologicheskie issledovaniya*. Sankt-Peterburg: Tipografiya P.P. Sojkina, 1899.
4. *Bashkirskoe narodnoe iskusstvo*. Ufa: Demiurg, 2002.
5. Bagauitdinova M.I. *Bashkirsko-russkij slovar' `etnokul'turovedcheskoj leksiki*. Ufa: Kitap, 2012.
6. *Iskusstvo bashkir. Tradicionnye hudozhestvennye remesla*. Ufa: Inesh, 2007.

Статья поступила в редакцию 26.03.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-577-580

Yuldashbaeva L.A., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: iluza2001@mail.ru*

REFLECTION OF THE HISTORY OF THE LINGUISTIC DEVELOPMENT OF THE TRADITIONAL CLOTHING OF THE BASHKIR PEOPLE. In the work, several types of traditional clothing, shoes and jewelry of the Bashkir people are considered. Options for men's and women's outerwear and shoes are studied separately. Changes in the culture and clothing of Bashkirs and the factors that influenced these changes are revealed. Despite the fact that there are many works on traditional Bashkir clothing, the history of the development of the traditional Bashkir costume has not been sufficiently studied. Recently, the trend of restoring the traditional clothing of the Bashkir people has increased, but due to the inconsistency of information in various sources, this area requires closer and more detailed study. The article examines the works of researchers from different eras, which allows to trace and compare changes in the traditional clothing of the Bashkir people. This article is the first comprehensive study of the history of the development of traditional clothing of the Bashkir people. Thus, this article is a study of fiction and historical literature for the study of traditional Bashkir costume and jewelry.

Key words: **traditional clothing, folk culture, ethnoculture, types of traditional clothing, cut**

Л.А. Юлдашбаева, *аспирант, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: iluza2001@mail.ru*

ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОЙ ОДЕЖДЫ БАШКИРСКОГО НАРОДА

В данной статье были рассмотрены несколько видов традиционной одежды, обуви и украшений башкирского народа. Также отдельно были изучены варианты верхней мужской и женской одежды и обуви. Выявлены изменения в культуре и одежде башкир и факторы, повлиявшие на эти изменения. Лексика традиционной башкирской одежды и украшений очень богата. Исследования в данной области позволят выявить лексико-семантические особенности традиционного башкирского костюма, характер функционирования данного разряда лексики и ознакомиться с материальной культурой башкирского народа, с его настоящим и историческим прошлым. Несмотря на то, существует множество работ, посвященных традиционной одежде башкир, история развития традиционного башкирского костюма не была изучена в достаточном объеме. В последнее время увеличилась тенденция восстановления традиционной одежды башкирского народа, но из-за противоречивости информации в различных источниках данная сфера требует более пристального и детального изучения. В данной статье рассмотрены труды исследователей различных эпох, что позволяет проследить и сравнить изменения в традиционной одежде башкирского народа. Данная статья является первым комплексным исследованием истории языкового развития, отражающего номинацию традиционной одежды башкирского народа.

Ключевые слова: **традиционная одежда, языковой развитие, лексика, народная культура, этнокультура, виды традиционной одежды, покрой**

Данная статья посвящена изучению истории языкового развития традиционной одежды и украшений башкирского народа. Актуальность данного исследования заключается в том, что национальный костюм является частью культурного наследия каждого народа, поэтому важно изучение данной области с разных точек зрения. Он является не только предметом первой необходимости, но и неотъемлемой частью этнической и национальной культуры народа. Красота, индивидуальность, этническое искусство отражаются в мелких деталях одежды. Одежда – это не только красота и комфорт, модные тенденции, но и межкультурная коммуникация. В ней отражены творческие находки и достижения многих поколений, которые вошли в число лучших произведений декоративно-прикладного искусства. Традиционный башкирский костюм создавался с использованием различных материалов и известных в народе декоративно-художественных приемов, таких как ткачество, вышивание, украшение аппликацией, ювелирное мастерство, коралловые нашивки, тиснение на коже. Плоды разносторонней деятельности людей гармонично объединены в национальном костюме и составляют единое целое.

Целью статьи является изучение истории языкового развития традиционного башкирского костюма с опорой на работы Г.Р. Абдуллиной, М.И. Багаутдиновой, Н.В. Бикбулатова, А.С. Камалиевой, С.И. Руденко, С.Н. Шитовой. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: проследить и изучить историю развития традиционной башкирской одежды и украшений; обобщить исследования по изучению традиционного костюма.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что в ней подробно изучаются работы, в которых отражается история развития традиционной одежды и украшений башкирского народа. На основе этих работ исследуется, при каких условиях одежда, обувь, головные уборы, украшения башкир подвергались изменениям, и определялись их особенности, исходя из территориальных расположений.

Материалы данной статьи в будущем могут быть использованы для дальнейшего исследования в сопоставлении с другими тюркскими народами, что является теоретической ценностью данного исследования. Практическая значимость состоит в том, что полученные в результате исследования данные в дальнейшем можно использовать при составлении словарей, учебников и различных учебных пособий.

Во все времена башкирский традиционный костюм вызывал огромный интерес у ученых и историков. Первые письменные упоминания о башкирах принадлежат арабскому путешественнику Салламу ат-Тарджуману, побывавшего в середине IX в. (пр. 840 г.) на территории Южного Урала, который описал приблизительные локации кочевания башкир [1, с. 104].

Почти через пятьдесят лет ученый Ибн Русте подтвердил данные сведения. Наиболее подробное описание быта башкир в раннем Средневековье можно встретить в трудах арабского миссионера Ибн-Фадлана (922 г.) [2, с. 131]. Там башкирский народ описан как тюркские кочевники-скотоводы. Они занимали большие территории Приуралья и Южного Урала. Также башкир описывали воинственными, сильными. Их боялись и старались обходить проезжающие путешественники. Несмотря на то, что башкиры имели склонность к единобожию, они все-таки описывались как язычники. Аль-Масуди писал о башкирах как об участниках стычек близ Аральского моря. В последней четверти XI в. автор «Словаря тюркских наречий» Махмуд Кашгари включает башкир в список двадцати «основных» тюркских народов. Это является подтверждением того, что башкиры играли важную роль в средневековых исторических процессах.

Во второй половине XVII века И.С. Паллас и И.И. Лепехин, побывавшие на Южном Урале, отметили широкое применение материалов животного происхождения при изготовлении одежды у башкир. Этому способствовало то, что башкиры в основном занимались скотоводством. Чаще всего использовалась овчина. Шили из овчины мужские шляпы, шубы, тулупы. Также из шерсти делали сукно, которое использовалось при изготовлении чекменей, обуви, головных уборов. Среди башкир было распространено кожевенное дело, из обработанной кожи шили различную обувь.

Для пошива одежды на севере Башкортостана до 20-х годов XX в. использовали как белые холсты, так и полосатые и клетчатые ткани. Этому способствовало то, что в этих районах широко распространялось ткачество. Верхняя, повседневная одежда в этих районах сшили из клетчатой ткани сине-белого или черно-белого цветов. Свадебные наряды, праздничные костюмы шились из домотканого полотна, в котором были изображены специально выработанные узоры. В XVIII–XIX вв. исследователями было отмечено то, что мужской и женский башкирские костюмы имели сходства в составе. Детские костюмы были скопированы с взрослых проектов. Головные уборы и верхняя сезонная одежда также отличались незначительно. Сам И.И. Лепехин писал в своих работах, что башкирские женщины от мужчин отличались только головными уборами. До конца XIX в. башкиры в Зауралье носили нагольные тулупы '*тире тун*', которые шили из белой овчины. Такая верхняя одежда была очень простой по крою: длинная, широкая шуба без ворота. Тире тун застегивался на одну или две пуговицы, а иногда и вовсе не имел пуговиц и запахивался на правую сторону. Мужчины подпоясывали такую шубу ремнем *'ҡайыш, ҡайыш билбау'* или мягким шерстяным кушаком *'билбау'*, оборачивали его вокруг себя несколько раз и прятали концы на боках. А вот более богатые мужчины верхнюю одежду повязывали шелковыми или бархатными поясами, бляшки у них, как правило, украшены драгоценными камнями *'ҡәмәр'* [3, с. 130].

Рубаха туникообразного кроя *'ҡулдәк'*, штаны *'ыштан'* с широким шагом, верхняя халатообразная одежда *'елән'*, тюбетейка *'түбәтәй'* – все это входило в комплект традиционного костюма башкирского народа.

Рубаха *'ҡулдәк'* кроилась просторной и длинной. Мужской вариант таких рубах по длине был до колен и ниже, а женские доходили до пят. За основу брали центральное прямоугольное полотнище, к которому пришивались прямые широкие рукава *'ең'* и расширенные книзу боковины. На стыке стана и рукавов на уровне подмышек вшивалась квадратная ластовица *'кештәк'*. Одними из самых распространенных считались мужские рубахи с широким отложным воротником *'яға'* и центральным вертикальным разрезом на груди. У ворота пришивались (или вдевались в петли) шнурки-завязки *'иңербау'*, концы таких завязок украшали самодельными кисточками. Также существовал более архаический тип мужской рубахи – без ворота, с горизонтальными разрезами на плечах. О таких рубахах упоминалось в одном из описаний XIX в.: «…холщовая и бязинныя *'бумажныя*, бумазый*'* рубашки и порты; рубашки длинного покроя, у воротника на груди вышиваются красными нитками разной фигуры, с прорезью от шеи против рукавов» [4, с. 25]. В конце XIX – начале XX в. такие виды рубах встречаются крайне редко.

Женщины и мужчины носили рубахи, не подпоясывая. *Камзул* или *кәзәки* одевали на рубахи. Чекмень *'сәкмән'* и меховая шуба *'тун'* считались верхней одеждой, их обязательно повязывали поясами. На голову одевали тюбетейки, поверх которых – меховую шапку. Существенных возрастных отличий в мужской одежде не было [5, с. 138].

Декор чекменей и халатов елән очень схож. Мужские чекмени украшались вдоль бортов и по краям рукавов нашивками полос цветного сукна, дополнявшихся рядами вышитых крестиков, пунктирными стежками, швом «козлик», иногда вышитыми несложными узорами в виде завитков *'ҡускәр'*, выполненных в технике двойного тамбура *'ҡуш элмә'*.

В трудах В.М. Черемшанского мужской традиционный костюм описан более подробно. Здесь мы видим то, что некоторые виды одежды мужчин значительно отличались по возрастным особенностям. Для пошива рубах мужчинам в возрасте использовали светлые оттенки ткани. А вот молодые мужчины носили рубахи, сшитые из более ярких оттенков. Вокруг воротников пришивались узкие полоски позумента, иногда прорези вышивали «красными нитками разные фигуры» [6, с. 155]. Праздничные мужские рубахи украшали вышивками в форме геометрических орнаментов. Рубахи было принято носить поверх белых или полосатых холщовых, красных или синих хлопчатобумажных штанов *'ыштан*'. В холод-

ное время года мужчины предпочитали носить узкие штаны *'салбар'* из сукна и другой плотной ткани.

Камзолы *'камзул'* с рукавом до локтя или вообще без рукавов носили зажиточные башкиры. В этнографической литературе упоминалось, что различают северный и южный типы кроя камзолов, в зависимости от формы силуэта. Камзолы отличались оригинальностью своей формы. Это были безрукавки спереди прямого силуэта, сзади – полуприлегающего со значительным расширением по низу. Подобная форма обусловлена особенностями кроя безрукавок. Зимние варианты безрукавок подбивались мехом.

Зачисление башкир в 1798 г. в регулярное войско четко отразилось в одежде башкирского народа. Так, в традиционной одежде башкир появились приталенные кафтаны казацкого кроя с характерным названием *кәзәкей*. В XIX – начале XX в. в горных районах, расположенных на юге и востоке, была распространена одежда казачьего покроя. Кафтаны-казакины *'кәзәки, кәзәкей'* – это верхняя одежда приталенного кроя. Казакины шились на подкладке из покупных хлопчатобумажных тканей, были короткими (до или выше колен), с узкими укороченными рукавами, имели застежку на пуговицах, узкий воротник-стойку и карманы.

Башкиры в качестве сезонной и праздничной одежды носили шерстяные чекмени *'сәкмән'*. Чекмень – верхняя одежда, которую имелась в гардеробе и мужчин, и женщин. Чекмени и кафтаны шились из домотканого вяленого сукна. По крою чекмень был схож с тулупом. Они были прямого кроя и имели длинные, широкие рукава. У чекменей не было пуговиц и застежек, поэтому их просто запахивали. Мужчины, отправляясь в дальнюю дорогу, подпоясывались поясом *'билбау'*. Чекмени мужские от женских отличались только цветом. Если женские чекмени шили исключительно из белого сукна *'аҡ сәкмән'*, то мужские были темного коричневого цвета *'ҡара сәкмән'*. Женский чекмень расшивали разноцветным сукном в виде различных орнаментов. А вот на мужских не было никаких узоров, они украшались полосками фабричного сукна или материалом яркого цвета по краю борта.

Рубаха *'күлдәк'* является самой распространенной верхней нательной одеждой башкирских женщин. Её носили в качестве выходной и рабочей одежды. Старинные женские рубахи не имели воротников, по центру груди делался вертикальный разрез и скреплялся у шеи шнурками. Грудь под разрезом прикрывал тонкий тканевый нагрудник *'түшелдерек / күкрәксе'*. Поверх нее нагрудное украшение в виде повязки *'һаҡал, селтәр, яға, алмиҙеү, хәситә, дәүәт'*. Голова башкирских женщин всегда покрывалась платком.

Женские платья в конце XIX – начале XX вв. были закрытой формы. У них был глухой ворот, длинные рукава, широкий, длинный, до щиколоток подол. На одно платье требовалось в среднем по 12 аршин (около 8 м) ткани. Верх платьев напоминал тунику с боковыми клиньями. Воротники у таких платьев были с небольшой стойкой или отложные, а рукава прямые. Юбки были широкие, прямые, собирались они по талии в мелкую складку. Лишь некоторые детали (по-разному расположенная линия талии; отсутствие или наличие оборок, расположение: широкая, пришитая к низу подола – на юге, широкая у талии – на юго-западе, одновременно у талии и на подоле – на северо-востоке и в центральных районах) отличали платья башкирок различных мест. Подобным образом шили большинство платьев, независимо от материала: из холста, пестряди, покупной ткани. Описанный выше покрой для того времени считался традиционным. Пришедшие в башкирскую одежду вместе с новыми товарами новшества лишь слегка видоизменили его: появились прикрывающая нагрудный разрез планка, заменившая ластовицы полукруглая пройма, манжеты; стали больше внимания уделять украшению одежды: увеличилось число оборок на подоле, стали нашивать оборки на груди, на воротнике, начали применять для украшения бейки, защипы и складочки. Традиционный покрой сохраняли и широкие шаровары *'ыштан'*: сшитые из белого или полосатого (в мелкую красную полоску) холста – на севере, красного ситца или кумача – на юге, они полностью повторяли форму подобных мужских штанов. Своеобразна была привычка спускать их низко на бедра так, чтобы во время работы за вздернутый шнурок (гашник) можно было подбирать подол платья.

В XX в. фартук *'алъяпкыс, алъяпма'* был практически неотъемлемой частью праздничной одежды башкирских женщин. Дома фартуки носили поверх платья, а в поле их повязывали на верхнюю одежду. В конце XIX – начале XX вв. фартук был неотъемлемой частью традиционного национального костюма башкирских женщин. Исходя из полевых источников, можно говорить о том, что фартуки были распространены на северо-западе и частично на западе Башкирии. Плотная вышивка являлась их основным украшением. Основную композицию составляли вышитые зигзаги, волнистые линии. В центре таких вышивок располагались розетки различных конфигураций с символическими названиями. Также широко распространен был орнамент из сдвоенных завитков *'ҡускәр'*. Под платьем башкирские женщины носили штаны *'ыштан'*, сшитые из легких тканей. По крою они были такие же, как мужские. Прямые штанины заправлялись в паголенки чулок [3, с. 131].

В конце XIX – начале XX вв. по всей территории Башкирии *кәзәкей* и *бишмәт* являлись незаменимой верхней одеждой на протяжении почти всего года: их носили даже зимой, но уже в качестве горничной одежды, хотя в прошлом у башкир не было строгого различия в одежде для дома и улицы. Бишмәт шили из хлопчатобумажных фабричных тканей, на подкладке, с подолом ниже колен и узким силуэтом. Застежки были на пуговицах. На бешметы, сшитые из бархата, нашивались позументы. Среднеазиатский шелк *'әҙрәс'* использовали для шитья бешмет. Разноцветными полосками ткани обшивали ворот, рукава и полы бешмета.

В XIX в. в состав башкирского костюма помимо бишмәт и кәзәкей также вошли новые предметы верхней одежды – *'бишмәт, камзул, сыба'*. В отличие от старинной верхней одежды, эта отличалась приталенным кроем по лекалам. В южных и восточных районах женщины носили темные просторные халаты *'елән'*. На полах елянов нашивались аппликации, вышивались орнаменты, отражающие принадлежность к определенному роду. Чаще всего встречались аппликации и вышивки в виде солнца или звезд. В елянах юго-востока можно встретить вышивки с бахромой, расположенные на уровне плеч в виде погонов *'яурынса'*.

Мужчины и женщины носили шапки из меха выдры, бобра, лисы или рыси *'ҡамсат или ҡама бүрек'*, сверху обшитые бархатом. Женщины пожилого возраста повязывали белую повязку с вышитыми концами *'таҫтар'*, поверх которой носили меховую шапку *'ҡама бүрек'*. Такие шапки носили зауральские катайцы, кара-барын-табынцы, кубаляк-телевцы, тамьян-тангаурцы, инзер-катайцы, айлинцы и некоторые минцы и бурзянцы.

Из работ И.С. Руденко мы видим то, что все мужчины-башкиры носили полушаровидные шапочки *'түбәтәй, ҡолаҡсын, таҡыя'*. Тюбетейки шили из черного, красного бархата, украшались мишурными звездочками и блестками или серебряным шитьем [5, с.145].

Самым распространенным головным убором считался бүрек, его носили поверх тюбетейки. Это круглая меховая шапка, нашитая черным сукном. Для шитья такой шапки всегда использовали бараний мех. Такую шапку носили и зимой, и летом. Исключительно зимней шапкой считалась шапка из лисьего меха *'төлкө бүрек'*.

Одним из самых интересных видов головного убора башкирских мужчин является ҡолаҡсын. Это шапка с острым верхом. Шили такие шапки из меха овчины или лисы *'төлкө ҡолаҡсын'* и покрывали какой-либо тканью.

Көләпәрә – летний вариант такой шапки. Для пошива такого головного убора использовали домотканое белое сукно. Подклад обычно не использовался, а вместо позумента края шапки обшивали красными полосками ткани [5, с. 140–141, 145–147].

Существовало несколько видов цельнотканых головных уборов. На юге и востоке Башкортостана широко распространены колпаки белого цвета *'ҡалпаҡ'*, у которых по бокам были разрезные поля. А вот севере и западе отдавали предпочтения шляпам *'эшләпә'*. Белую чалму *'сәллә'* носили в качестве ритуального головного убора. Башкирские мужчины вокруг тюбетейки или шляпы в несколько слоев обвязывали белую ткань. Такой головной убор постоянно носили только служители культа (муллы), остальные надевали, только готовясь к молитве.

В XIX–XX вв. небольшой платок *'ныңар яулык, бәйҙәмес'* являлся самым распространенным головным убором башкирских женщин. Платки носили поверх бархатных колпачков *'ҡалпаҡ, таҡыя'* и налобных повязок *'баш бәйләмес, битлек, уҡалы суҡ'*. Иногда под платком носили налобную повязку *'нарауыс'* из домотканого материала, вышитую различными орнаментами в виде геометрических фигур. Поверх платка башкирские женщины носили меховые шапки, шелковые или кашемировые шали, кашмау *'ҡашмау'*. Кашмау носили только замужние женщины, это праздничный головной убор. Он состоял из двух частей: чепца *'башлыҡ'*, который был украшен кораллами, монетами, и хвоста, вышитого из бисера, он спускался почти до пола *'койрок, или олон'*.

В национальном башкирском костюме особое место уделялось обуви. В качестве примера можно рассмотреть чулки. Как элемент традиционной башкирской одежды, чулки делились на три вида: шерстяные *'бәйләм ойоҡ'*, суконные *'тула ойоҡ'* и войлочные *'кейеҙ ойоҡ'*. Шерстяные вязаные и суконные чулки носили как мужчины, так и женщины. А вот войлочные носили только мужчины.

Одной из самых широко используемой обувью у башкир является сарык. Голенища его изготавливались из грубого сукна, а нижняя часть – из кожи. Сарык считалась как повседневной обувью, так и праздничной или свадебной. Сарык носили и женщины, и мужчины. Подошва такой обуви изготавливалась из грубой кожи, которая защищала ноги от промокания. Верхняя часть производилась из вяленого сукна, которая отличалась своим теплозащитным свойством. Голенище сарык украшали различной аппликацией и вышивкой, такое украшение являлось оберегом и придавало красивый внешний вид.

Таким образом, изучив все исторические и лингвистические особенности в области традиционной одежды башкир, можно утверждать, что на нее оказывали влияние несколько факторов: условие среды обитания, быт и образ жизни. Изучая литературу, где описан традиционный башкирский костюм XIX и даже конца XVIII в., и костюмы XX в., можно сделать вывод, что башкирский традиционный костюм подвергся незначительным изменениям. Однако это не означает то, что башкирский костюм оставался неизменным в течение всего этого времени. Наоборот, многие элементы башкирского костюма давно вышли из употребления, и ознакомиться с ними можно только по описаниям различных исторических источников. А украшения и одежда, которые когда-то встречались крайне редко, широко используются по настоящее время. Особенно очень сильно подверглись изменениям женская одежда и украшения.

Со временем значительно изменились материалы, используемые для изготовления одежды и обуви. Крой традиционного башкирского костюма в общих его чертах удалось сохранить. В конце XVIII в., кроме меха и валеной шерсти баш-

киры стали широко использовать и другие ткани. Этому поспособствовало то, что башкиры постепенно переходили от кочевого образа жизни к полукочевому и стали заниматься посевом растений, которые дают волокно для тканей. Поэтому можно утверждать, что непрерывное изменение условий быта башкирского народа прямым образом влияет на изменения в развитии одежды, способах ее создания, характере используемых материалов и их номинировании.

Перспектива дальнейшего исследования состоит в том, что в связи с развитием интереса к исследованию культурного наследия народа, возрастает потребность в изучении языковых процессов в этой сфере. В настоящее время требуются специальные комплексные исследования культурного наследия башкирского народа, в том числе и национальной одежды, также необходимо изучение обширной словарной базы этого пласта лексики, создание словарей и спрвочников.

Библиографический список

1. Авижанская С.А. *Декоративно-прикладное искусство башкир*. Уфа, 1964.
2. Ковалевский А.П. *Книга Ахмеда ибн-Фадлана о его путешествии на Волгу в 921–922 гг. Статьи, переводы и комментарии.* Харьков: ХГУ, 1956.
3. Бикбулатов Н.В., Юсупов Р.М., Шитова С.Н., Фатыхова Ф.Ф. *Башкиры: Этническая история и традиционная культура*. Уфа: Научное издательство “Башкирская энциклопедия”, 2002.
4. Казанцев И.М. *Описание башкирцев, составленное Н. Казанцевым*. Санкт-Петербург, 1866.
5. Руденко С.И. *Башкиры. Историко-этнографические очерки*. Москва – Ленинград, 1955.
6. Черемшанский В.М. *Описание Оренбургской губернии в хозяйственно-статистическом, этнографическом и промышленных отношениях*. Уфа, 1859.

References

1. Avizhanskaya S.A. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo bashkir*. Ufa, 1964.
2. Kovalevskij A.P. *Kniga Ahmeda ibn-Fadlana o ego puteshestvii na Volgu v 921-922 gg. Stat'i, perevody i kommentarii.* Har'kov: HGU, 1956.
3. Bikbulatov N.V., Yusupov P.M., Shitova S.N., Fatyhova F.F. *Bashkiry: `Etnicheskaya istoriya i tradicionnaya kul'tura*. Ufa: Nauchnoe izdatel'stvo “Bashkirskaya `enciklopediya”, 2002.
4. Kazancev I.M. *Opisanie bashkircev, sostavlennoe N. Kazancevym*. Sankt-Peterburg, 1866.
5. Rudenko S.I. *Bashkiry. Istoriko-`etnograficheskie ocherki*. Moskva – Leningrad, 1955.
6. Cheremshanskij V.M. *Opisanie Orenburgskoj gubernii v hozyajstvenno-statisticheskom, `etnograficheskom i promyshlennyh otnosheniyah*. Ufa, 1859.

Статья поступила в редакцию 26.03.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-580-582

Albakova M.M., *teaching assistant, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: albakova.marina84@mail.ru
Evloeva A.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia),*
E-mail: am-evloeva@mail.ru

THE FIGURATIVE SYSTEM AND THEMATIC DIVERSITY OF G. GAGIEV'S POETRY. The article examines the figurative system and thematic diversity of the poetry of the Ingush poet G. Gagiev. A brief analysis of his poetic works, which differ in song and sonority, is given. The poetic language and character of lyrical poems dedicated to the beloved Motherland and its beautiful nature, the patriot man and the whole people are considered. It is noted that one of the main problems of his poetry is the problem of his characters' perception of the attitude to the beautiful, and accordingly, this topic occupies a large place there. All his thoughts are directed to the triumph of justice and purity in the relationship between people. Some naivety in the expression of these aspirations does not detract from the dignity of his poems, but expresses the purity and primordial motives. His work, starting from couplets and ending with a poem, attracts the interest of readers. It is filled with love for people, the beauty of the native land; imbued with sincerity, kindness, a sense of constant concern for the fate of not only his compatriots, but also the peoples of other countries and nations. The poetry of Girikhan Gagiev, imbued with love for the Motherland and for everything beautiful, lives and acts today, and will always live and act. His freedom-loving poetic word reaches the hearts of readers, awakening all the best human feelings, uniting them morally and spiritually, helping to know and discover their beloved Homeland more fully.

Key words: **poetry, cosmism, Girikhan Gagiev, Motherland, themes, ideas, poet, poems, images, literature, stanza, creativity**

М.М. Албакова, *асс., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: albakova.marina84@mail.ru*
А.М. Евлоева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас,*
E-mail: am-evloeva@mail.ru

ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА И ТЕМАТИЧЕСКОЕ МНОГООБРАЗИЕ ПОЭЗИИ Г. ГАГИЕВА

В статье рассматриваются образная система и тематическое многообразие поэзии ингушского поэта Г. Гагиева. Даётся краткий анализ его поэтическим произведениям, которые отличаются песенностью и звучностью. Также рассматривается поэтический язык и характер лирических стихов, посвященных любимой Родине и её прекрасной природе, человеку-патриоту и всему народу. Отмечается, что одной из основных проблем его поэзии является проблема восприятия его героями прекрасного, и соответственно, данная тема там занимает большое место. К торжеству справедливости и чистоты во взаимоотношениях между людьми устремлены все его помыслы. И некоторая наивность в выражении этих устремлений отнюдь не умаляет достоинства его стихов, в которых отражается чистота и первородность мотивов. Его творчество, начиная от двустиший и кончая поэмой, притягивает интерес читателей. Она наполнена любовью к людям, к красоте родной земли; проникнута душевностью, добротой, чувством постоянного беспокойства за судьбу не только своих соотечественников, но и народов других стран и наций. Проникнутая любовью к Родине и ко всему прекрасному поэзия Гирихана Гагиева живет и будет жить всегда. Свободолюбивое поэтическое слово его доходит до сердец читателей, пробуждая все лучшие человеческие чувства, объединяя их нравственно и духовно, помогая познавать и открывать для себя полнее любимую Родину.

Ключевые слова: **поэзия, космизм, Гирихан Гагиев, Родина, темы, идеи, поэт, стихи, образы, литература, строфа, творчество**

Образная система и тематическое многообразие творчества Гирихана Гагиева анализируется в данной работе впервые.

Поэт-Гагиев заставляет волноваться читателя, доказывая ему, что есть в нем, его читателе, определенные силы, которые необходимо направить для достижения более достойных целей.

Вся поэзия Г. Гагиева пронизана любовью ко всему прекрасному. Такие поэтические произведения, как у данного поэта, отражающие проблемы общества, устройство человеческих взаимоотношений, проникнутые гражданственностью, должны быть исследованы со всех сторон.

Основная цель – исследовать образную систему и тематическое многообразие творчества Гирихана Гагиева.

Задачи:

– определить место и значение поэзии Г. Гагиева в ингушской литературе;
– выявить особенности образной системы его произведений;
– провести анализ тематического многообразия поэзии данного автора.

Теоретическая значимость заключается в том, что материалы и теоретические положения, приводимые в статье, представляют несомненный интерес в процессе преподавания ингушской поэзии, анализа ингушской литературы в целом, а также при подготовке спецкурсов по творчеству поэта.

Практическая ценность состоит в том, что данное исследование может быть применимо при составлении учебных пособий по ингушской поэзии, при преподавании творчества поэта в вузе и в колледжах.

Литература остро реагирует на проблемы общества. Поэтические произведения были и остаются одной из главных форм раскрытия человеческих характеров и в ингушской поэзии. Сюжет многих из них строится на основе взаимоотношений членов коллектива, историй человеческих судеб. Поэзия не просто регистрирует происходящее в жизни, а выносит свой суд всему тому, что происходит. Ингушской литература в вопросах человеческих взаимоотношений также характеризуется активной жизненной позицией [1–6].

Гирихан Гагиев, любимый поэт современного читателя, продолжил традиции своих предшественников – С. Озиева, Х.-Б. Муталиева, Б. Зязикова, А. Хамхоева, Дж. Яндиева, Х. Осмиева и т. д. Как известно, «поэты того периода проложили путь к высоким идеям, внесли неоценимый вклад в развитие национальной литературы, до сих пор являясь хорошим примером для начинающих художников слова» (здесь и далее перевод наш – *А. М.)* [3, с. 5].

Как и каждый хороший поэт, Гирихан Гагиев имеет свой индивидуальный поэтический стиль. Эта неповторимая особенность его поэзии заключается, прежде всего, в разнообразии тем и идей, в наличии жемчужин фольклора и языка, которые открыли читателям духовный мир своего народа, его нужды и стремления: «Одной из причин особой популярности и привлекательности духовных песен является их язык» [5, с. 306].

Отличительная черта, которая со временем всё больше отчетливо возрастала в поэзии Г. Гагиева, – космизм. В первой строфе, обращаясь к звёздам, он пишет, восхваляя человека перед ними:

Нам до вас не дотянуться –
Высоко вы забрались.
Но на нас с пренебрежением
Не смотрите сверху вниз.

Такое состояние и является естественным для поэта, которого во второй строфе поясняет причину своего восхваления:

Имена дают вам люди,
Лишь по этим именем
Вы становитесь известны…
Нет причин гордиться вам!

Широк и разнообразен арсенал художественных средств автора. Он не использует однообразно построенных стихов ни по ритмике, ни по строфике, ни по образности.

Гирихан Гагиев в своем творчестве чувствует сердцем душу каждого человека, дерева и цветка. А Родина для него – превыше всего: «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» [1, с. 427]. Поэт пишет:

Мне высоких титулов не надо,
Не ищу денег… Я – таков.
Снег и дождик – вот моя награда,
А богат я золотом стогов.

Мне дороже всяческих отличий
И сберкнижек всяческих милей
Эти травы, этот голос птичий,
Это солнце Родины моей.

Поэт в стихах говорит с детьми, с матерью, с женщинами, со всем человечеством. Его поэзия всегда социальна: она отражает проблемы общества, устройство человеческих отношений, проникнута гражданственностью. Родина и земля отцов занимают особый уголок в его душе:

Я землю люблю родную
Самозабвенно, слепо,
И грудь за нее подставить
Готов под любые пули…

За пройденное время в литературных произведениях переделывалось лицо земли, менялись духовно люди, мужала и крепла страна. Поэт делает зарисовки разных уголков Родины.

Для каждого стихотворения автор находит какую-то новую изюминку и в содержании, и в форме; в таких произведениях поэт способен говорить о возвышенном:

Не я творец
Своих стихов,
А Ты, Господь, –
Творец миров…

А говорят:
«Поэт!» «Поэт!»
…Поэзии
Без Бога нет!

Кроме того, Гирихан Гагиев представил нашу поэзию во многих поэтических антологиях, выходивших в разное время в Москве, Ленинграде, Алма-Ате, Саратове, Владикавказе и т. д. Его стихи были переведены на многие языки – русский, аварский, балкарский, казахский, киргизский, украинский, венгерский. Также они прозвучали по японскому телевидению в фильме о беженцах из Чечни.

Стихи, поэмы и сказки Гирихана Гагиева печатались в журналах «Октябрь», «Дон», «Подъем», «Утро гор», «Литературная Ингушетия», «Пионер», «Мурзилка», «Радуга» и др. Они появлялись также на страницах таких престижных еженедельниках, как «Литературная Россия», «Семья», «Собеседник», «Сын Отечества».

Композиторами нашей республики создан ряд песен на стихи Гирихана Гагиева. Среди них надо особо отметить ставшие поистине народными «Наьсарен вальс» («Назрановский вальс»), «Гучаяла» («Покажись»), «Сона дезац дошо гувнаш» («Мне не нужны золотые горы») и другие.

Поэма, записанная на радио народной артисткой ЧИАССР Лидией Яндиевой «Урсашка ма далда доал» («Пусть до кинжалов не доходит вражда»), стала победителем республиканского конкурса. Многие годы данная композиция использовалась как воспитательное пособие в местах, где отбывают наказание за совершенные преступления.

Прослеживая судьбу многих людей, находящихся на жизненном перепутье, поэт подводит читателя к мысли о том, что полное раскрытие способностей человека во многом зависит как от позиции старшего поколения, так и от целеустремленности и настойчивости самой молодежи. В поэме показаны сложные переплетения человеческих судеб, их взаимозависимость и взаимовлияние.

Благородна, подлинна и душевна лирика поэта. Она ведет к миру торжества справедливости и искренности во взаимоотношениях между людьми. Но небольшая доверчивость в выражении этих целей совсем не умаляет торжественности и строгости его поэзии, напротив, всё это способствует чистоте и полноте мотивов.

Особенности эпохи, связи личности и общества, их контакты – все это наиболее рельефно выявляется через описания человеческих взаимоотношений. Отношение к миру, проблемы ингушского общества разных эпох, отношения к женщине, матери, семье и семейному быту – все это определяет в значительной мере и особенности эпохи, характер общества, уровень его цивилизованности, свободы личности. Мораль старого общества отбросила ханжество старого времени, преодолела такие преграды перед любовью, как разность в социальном положении, различный уровень материальной обеспеченности, национальная принадлежность и другие подобные факторы, влияющие на жизнь в целом.

У исследователя его творчества есть возможность «и раскрыть особенность поэзии художника слова, и анализировать вопросы его жизни» [4, с. 103], так как поэт Гагиев будоражит читателя, стремится доказать ему, что есть в нем, его читателе, какие-то дополнительные, пока еще дремлющие душевные силы, которые необходимо пробудить, пустить в работу для достижения более достойных целей, причем немедленно. Вся поэзия Г. Гагиева пронизана любовью ко всему прекрасному, и ей «чужды и неприемлемы такие человеческие качества, как гордыня и высокомерие» [6, с. 129].

У Г. Гагиева есть проникновенные строки:

Люблю я дождь,
Люблю я снег…
О, как люблю я
Стук подков,
Постукиванье мастеров…
Но не люблю
В тиши коснеть:
Ведь остановка –
Это смерть…

Гирихан Гагиев – «…тонкий лирик, глубокий философ в своей поэзии, но главное качество его творчества – раскрытие души народа, открытой истине, готовой к сопереживанию и участию» [2, с. 39].

Важнейшие художественные приемы поэта наличествуют во всем его творчестве. Прежде всего, следует отметить афористичность многих стихотворений данного автора. При этом определенная мысль, высказанная им, варьируется в разных планах. Ему характерна поэтическая ассоциативность: сопоставление самых различных явлений с хорошо знакомыми реалиями. Говоря об изобразительно-выразительных средствах поэта, необходимо отметить, что они, ассоциативно связанные с жизнью ингушей, со временем приобретают новую силу. Требование поэта к языку неразрывно связано с его представлением о поэтическом произведении как едином целом, в котором каждая деталь связана с остальными, и все они обусловлены стержневой идеей. Его поэзия служит источником, образцом и примером выразительности и чистоты народной речи. Язык поэта исключительно богат и меток, интонационно гибок и певуч. Таким образом, проведенный анализ образной системы и тематическое многообразие поэзии г. Гагиева привел к следующим выводам:

1. Его творчество, начиная от двустиший и кончая поэмой, притягивает интерес читателей. Оно наполнено любовью к людям, к красоте родной земли; проникнута душевностью, добротой, чувством постоянного беспокойства за судьбу не только своих соотечественников, но и народов других стран и наций.

2. Проникнутая любовью к Родине и ко всему прекрасному поэзия Гирихана Гагиева живет как сегодня, так и будет жить всегда. Свободолюбивое поэтическое слово его доходит до сердец читателей, пробуждая все лучшие человеческие чувства, объединяя их нравственно и духовно, помогая полнее познавать и открывать для себя любимую Родину. Словом, поэзия Гирихана Гагиева бесконечно разнообразна и богата, как сама жизнь Вселенной.

Библиографический список

1. Албакова М.М. Тема Родины и природы в лирике Гирихана Гагиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1: 427–428.
2. Биттирова Т.Ш. Гирихан Гагиев: путь в бессмертие (к 75-летию поэта). *Вестник ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. 2020; № 1: 32–39.
3. Дахкильгов И.А. *Г1алг1ай говзаме литература (Ингушская художественная литература)*. Нальчик, 2009.
4. Мартазанова Х.М., Евлоева А.М. Души чувствительные струны (о творчестве Лидии Макшариповны Горбаковой). *Вестник ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. 2021; № 1: 103–105.
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: 304–309.
6. Танкиева Л.Х. Гагиев Аюба Гирихан. *Современная ингушская литература*: в 4 т. Нальчик, 2012; Т. 3: 126–194.

References

1. Albakova M.M. Tema Rodiny i prirody v lirike Girihana Gagieva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1: 427-428.
2. Bittirova T.Sh. Girihan Gagiev: put' v bessmertie (k 75-letiyu po`eta). *Vestnik ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva*. 2020; № 1: 32-39.
3. Dahkil'gov I.A. *G1alg1aj govzame literatura (Ingushskaya hudozhestvennaya literatura)*. Nal'chik, 2009.
4. Martazanova H.M., Evloeva A.M. Dushi chuvstvitel'nye struny (o tvorchestve Lidii Maksharipovny Gorbakovoj). *Vestnik ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva*. 2021; № 1: 103-105.
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: 304-309.
6. Tankieva L.H. Gagiev Ayuba Girihan. *Sovremennaya ingushskaya literatura*: v 4 t. Nal'chik, 2012; T. 3: 126-194.

Статья поступила в редакцию 20.03.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2023-299-582-585

***Lushpei A.A.**, senior teacher, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: ana1534@yandex.ru*
***Rybnikova E.E.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: ree-elena@yandex.ru*
***Telmanova E.A.,** BA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: etelmanova@gmail.com*

SPEECH PORTRAIT OF A MODERN RESIDENT OF KEMEROVO: THE ORTHOEPIC ASPECT. The article describes methodology, form and results of the study of orthoepic literacy of Kemerovo residents. The historically developed dialect situation in the territory of the Kemerovo region – Kuzbass, associated with migration processes and political decisions, determines the originality of the speech portrait of a native speaker of the Russian language living in this territory. The extralinguistic reasons for the fluctuation of orthoepic norms in the speech of a modern Kemerovo resident include the development of the educational infrastructure of the city: the construction of cultural clusters, the opening of branches of the Russian State Institute of Performing Arts, the Moscow State Academy of Choreography and the Central Music School – Academy of Performing Arts. The distinctive features of colloquial speech are not only the mixing of orthoepic pronunciation variants of vowels and consonants, which is a direct result of the assimilation of dialect features of speech of the most active and talented representatives of the younger generation who came to the city from other regions of Russia, but also the fluctuation of stress norms as the most mobile and subject to changes.

Key words: **stress norms, speech portrait, fluctuation of norms, native Russian speaker, orthoepy**

***А.А. Лушпей**, ст. преп., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: ana1534@yandex.ru*
***Е.Е. Рыбникова**, канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: ree-elena@yandex.ru*
***Е.А. Тельманова**, студент, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: etelmanova@gmail.com*

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ЖИТЕЛЯ Г. КЕМЕРОВО: ОРФОЭПИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена описанию методики, формы и результатов исследования орфоэпической грамотности жителей г. Кемерово. Исторически сложившаяся языковая ситуация на территории Кемеровской области – Кузбасса (наличие территориальных диалектов), связанная с миграционными процессами и политическими решениями, определяет своеобразие речевого портрета носителя русского языка, проживающего на данной территории. К экстралингвистическим причинам колебания орфоэпических норм в речи современного кемеровчанина относится развитие образовательной инфраструктуры города: постройка культурных кластеров, открытие филиалов «Российского государственного института сценических искусств», «Московской государственной академии хореографии» и «Центральной музыкальной школы – Академии исполнительского искусства». Отличительными особенностями разговорной речи являются не только смешение орфоэпических вариантов произношения гласных и согласных звуков, что является непосредственным результатом ассимиляции диалектных особенностей речи приехавших в город из других регионов России наиболее активных и талантливых представителей молодого поколения, но и колебание норм ударения как наиболее подвижных и подверженных изменениям.

Ключевые слова: **нормы ударения, речевой портрет, колебание норм, носитель русского языка, орфоэпия**

Наблюдение за научным современным дискурсом изучения языковых единиц и изменений на всех уровнях языковой системы позволяет заявить о наличии достаточно большого количества работ, посвященных определению речевого портрета носителей русского языка. Особенностью такого исследовательского интереса является проекция изменений в экономической, политической, социальной жизни общества на языковые нормы языка. Так, например, многие ученые изучают газетно-публицистический и дискурс медиапространства с целью определения корреляции между частотностью и характером допускаемых ошибок в области языка и степенью их влияния на носителей русского языка. «Большинство же ошибок вызвано просто незнанием орфоэпических норм, недостаточной грамотностью. Однако такое произношение, как уже говорилось в начале, воздействует на общество и оказывает влияние на русский язык. Нарушения орфоэпических норм могут являться и коммуникативной помехой в передаче информации» [1, с. 339]. Другие исследователи сосредоточивают внимание на исследовании причин появления вариантов произношения слов, анализируя эмпирический материал в аспекте систематизации речевых ошибок для составления методических рекомендаций для их устранения. «Многочисленные отступления от языковых норм можно аргументировать незнанием правил русского языка и неумением применять их на практике, влиянием просторечий и диалектов, неосведомленностью в области этимологии слов. Работа по выявлению нарушений языковых норм поможет преподавателю выстроить методику их исправления» [2, с. 290]. Интересны в этом плане работы, представляющие собой попытку синтеза наблюдений за соблюдением языковых норм в речи жителей сельской местности в оппозиции к речи жителей местности городской и наблюдений за лексическим составом, его качественными и количественными характеристиками, таких носителей языка. «Слова разных тематических групп – яркий показатель интересов диалектоносителя, его отношения к жизни. Они свидетельствуют о сосредоточенности информанта на бытовой стороне жизни» [3, с. 56]. Гендерная дифференциация носителей русского языка оказывается в равной степени как важной для ряда работ, акцентирующих внимание именно на этом аспекте речевого портрета [4], так и не учитывается совсем [5]. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена его соответствием запросам современного общества на исследования в области нарушений речевых норм для их систематизации и разработки методики их устранения. Цель исследования – представить речевой портрет современного жителя г. Кемерово путем определения уровня орфоэпической грамотности. Для достижения поставленной

цели были определены задачи, основной среди которых явилось определение методики и формы проведения исследования орфоэпической грамотности жителей г. Кемерово. Научная новизна исследования связана с самим подходом к исследуемому материалу: он рассматривается коллективом авторов в пролонгации и детерминации к современным изменениям в общественно-культурной жизни жителей г. Кемерово, связанным с активным ростом числа образовательных и просветительских учреждений в рамках развития культурного кластера, что влечет за собой миграцию и приток большого количества молодежи с высоким уровнем речевой культуры, с одной стороны, и со сложившимися особенностями речевого поведения в зависимости от территориальной принадлежности, с другой. Теоретическая значимость исследования определяется полиаспектным рассмотрением сугубо языкового материала, что может служить основой для определения вектора дальнейшего разворачивания научного дискурса. Практическая значимость коррелирует с потребностью носителей русского языка соответствовать предъявляемым требованиям современного общества к речевому поведению в ситуации официально-делового и межкультурного общения. Проведенный срез неоднократен, потому результаты, представленные в статье, возможно рассмотреть как объективные показатели состояния речевой культуры граждан областного центра Кемеровской области – Кузбасса. Стоит отметить, что настоящее исследование имеет системный характер и представляет собой компонент более глобального исследования, проводимого коллективом авторов на протяжении многих лет. Так, например, в 2016 году было проведен экспериментальный опрос посредством онлайн-ресурса для определения количественно-качественного состава прагматикона личности проживающих в г. Кемерово, результаты которого показали прямую зависимость между уровнем образования и возрастным критерием применительно к определению количественного состава лексикона русскоговорящих респондентов. Результаты такого проведенного эксперимента были учтены при составлении учебных образовательных программ гуманитарного цикла в ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры» для отработки способов решения проблемы количественного изменения прагматикона личности.

Исследование «Заговори, чтоб я тебя увидел!» было посвящено проведению опроса с целью определения уровня орфоэпической грамотности жителей г. Кемерово разных возрастных групп. При проведении практической части исследования использовался метод опроса, который является наиболее распространенным способом получения первичной информации. Опрос проводился среди жителей г. Кемерово (постоянно или временно проживающих в данном населенном пункте) с ноября 2016 г. по январь 2023 г. Практическая часть исследования проходила в четыре этапа.

Предварительный этап был направлен на определение инструмента исследования и его разработку. Таким инструментом явился опросный лист для жителей г. Кемерово «Заговори, чтоб я тебя увидел!». Опросный лист состоял из 6 вопросов, разделенных на три блока.

Первый блок касался личной информации опрашиваемого человека. Для нашего исследования главным критерием являлся возраст человека вне зависимости от его пола и социального положения. Второй блок представлял основную часть опроса, способную отразить орфоэпическую грамотность респондентов. Для выполнения задания «Расставьте ударения в следующих словах с учетом того, как Вы их произносите в обычной жизни» было выбрано одиннадцать слов, в которых достаточно часто люди допускают ошибки в произношении. Третий блок вопросов выявлял общее отношение опрашиваемых людей к значению грамотной речи в их жизни.

Вторым этапом исследования было проведение опроса среди жителей г. Кемерово разных возрастных групп. Для полноты исследования предполагалось опросить следующие возрастные группы: 7–10 лет – младшие школьники, 11–14 лет – ученики среднего звена, 15–17 лет – старшеклассники, 18–25 лет – студенты и старше 25 лет – работающие жители г. Кемерово. После сбора информации происходила обработка опросных листов и полученного материала.

Третий этап был посвящен анализу собранного материала, математической обработке результатов опроса, построению сводных таблиц, графиков, схем, подготовке отчета. Ввод опросных данных и их обработка производилась в программе Microsoft **Office Excel.**

В исследовании «Заговори, чтоб я тебя увидел!» было задействовано 149 человек. В опросе принимали участие школьники из младших, средних и старших классов средних общеобразовательных школ и гимназий г. Кемерово; студенты и преподаватели Кемеровского государственного института культуры; родители школьников, коллеги и друзья родителей.

Для определения уровня орфоэпической грамотности жителей г. Кемерово использовалась процентная система подсчета результатов опроса. Вычисление итогового процента в каждой возрастной группе осуществлялось отдельно, и результат зависел от количества респондентов этой возрастной группы.

За 100% бралось произведение количества респондентов группы (А) и количество слов (В), используемых в опросе, а за Х% – общее количество правильных ответов (С). Формула подсчета уровня орфоэпической грамотности выглядела следующим образом: (100% * С): (А * В) = Х%

Для оценки результатов исследования были выделены четыре уровня орфоэпической грамотности. В области показателей от 0% до 25% – отражались значения неудовлетворительного уровня, от 25% до 50% – удовлетворительного уровня, от 50% до 75% – хорошего уровня и от 75% до 100% – отличного уровня орфоэпической грамотности.

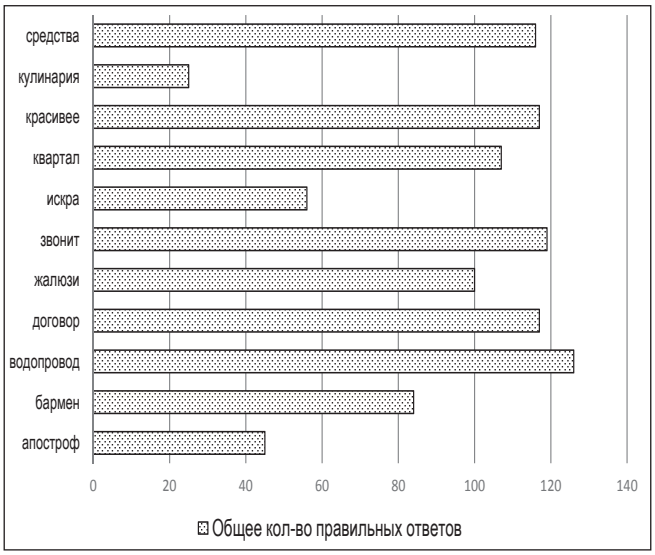


Рис. 1. Результаты опроса по ударениям в словах с наиболее частотными вариантами ошибок

По итогам опроса из предложенного списка слов, в которых надо было расставить ударения, разные возрастные группы показали разные уровни орфоэпической грамотности:

1. Общий уровень орфоэпической грамотности в возрастной группе от 7 до 10 лет составил 78%.

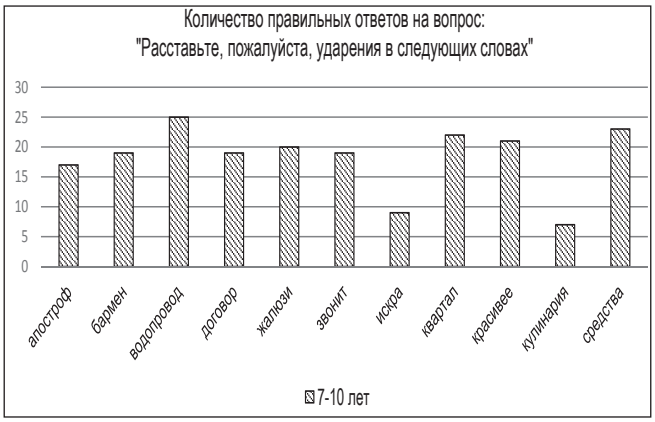


Рис. 2. Результаты опроса по ударениям в словах в возрастной группе 7–10 лет

2. Уровень орфоэпической грамотности среди учеников среднего звена (11–14 лет) составил 69%.

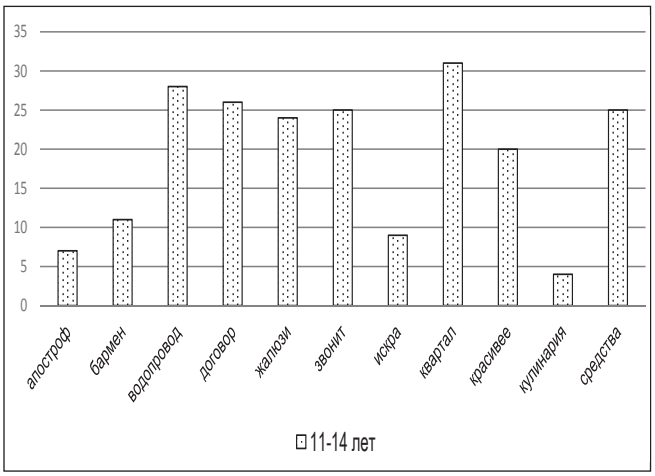


Рис. 3. Результаты опроса по ударениям в словах в возрастной группе 11-14 лет

3. Возрастная группа от 15 до 17 лет показала уровень орфоэпической грамотности, равный 53%.

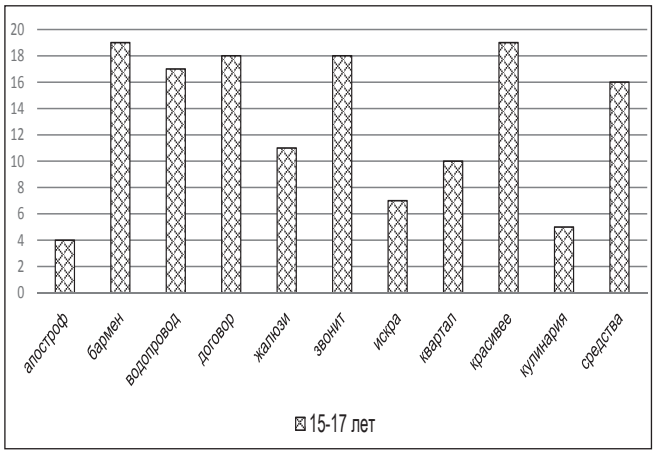


Рис. 4. Результаты опроса по ударениям в словах в возрастной группе 15–17 лет

4. Общий уровень орфоэпической грамотности в возрастной группе от 18 до 25 лет составил 70%.

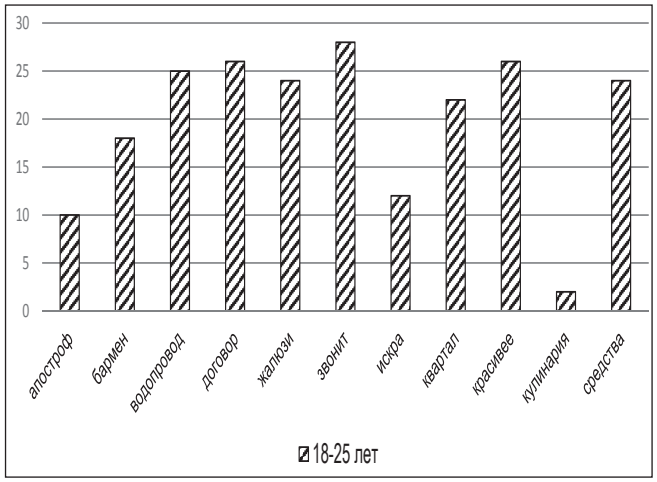


Рис. 5. Результаты опроса по ударениям в словах в возрастной группе 18–25 лет

5. Уровень орфоэпической грамотности среди работающих жителей г. Кемерово составил 70%.

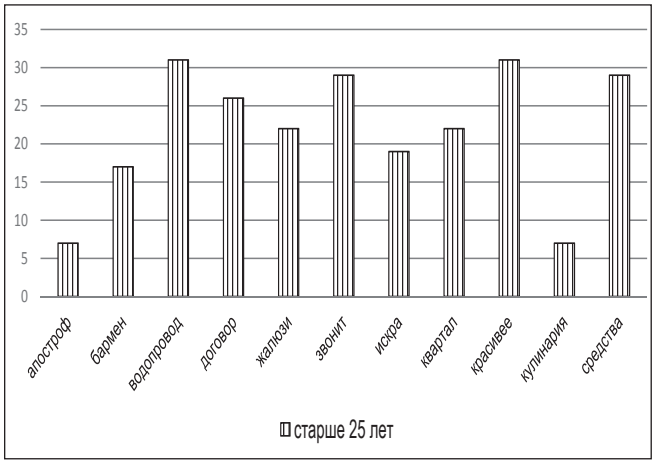


Рис. 6. Результаты опроса по ударениям в словах в возрастной группе от 25 лет

Итоги оценки уровня орфоэпической грамотности жителей г. Кемерово выявили положительные результаты и составили 62% в сумме общих показателей.

Большинство показателей уровня орфоэпической грамотности жителей г. Кемерово сосредоточились в области «хорошего уровня».

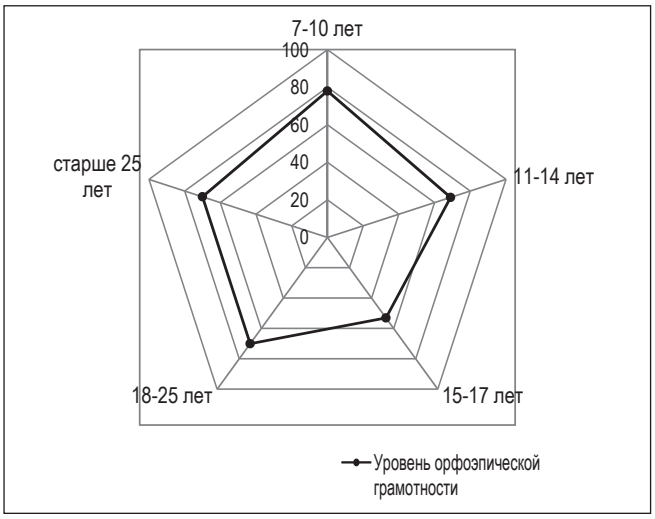


Рис. 7. Общая оценка уровня орфоэпической грамотности жителей г. Кемерово

При этом респонденты возрастной группы 15–17 лет вошли в эту область с достаточно низким (пограничным) результатом. Причины снижения уровня орфоэпической грамотности носителей русского языка достаточно хорошо описаны у многих исследователей, отметим лишь некоторые из таких факторов: «1) снижение речевой культуры, проявляющееся в неконтролируемом росте числа речевых ошибок, которые допускаются журналистами на всех уровнях языка – от произношения до грамматики; 2) “вульгаризация” текстов СМИ, связанная с экспансией сниженной, разговорной лексики, жаргонизмов, просторечия, инвективной и ненормативной лексики; 3) активизация определенных групп слов, отражающих языковой вкус и предпочтения эпохи (в последние годы – это, прежде всего, иноязычная лексика), и протекающая параллельно десемантизация, “опустошение” других слов» [6, с. 94].

К заключительным выводам исследования следует отнести ряд следующих положений:

1. У жителей г. Кемерово, принимавших участие в опросе, достаточно высокий уровень орфоэпической грамотности.

2. Во многом показатели уровня орфоэпической грамотности зависят от возраста респондента.

3. Младшие школьники показали наиболее высокий уровень орфоэпической грамотности среди опрошенных. При этом самый низкий процент орфоэпической грамотности зафиксирован у старшеклассников.

4. Данные, собранные в процессе наблюдения нарративного интервью и опроса, показали различные результаты. Правильные ответы, отмеченные респондентами в опросном листе, не нашли подтверждения в их устной речи. Слова, в которых люди чаще всего делают ошибки в спонтанной беседе, в письменном опросе получили большое количество правильных ответов.

5. Большинство из опрошенных считают, что говорить грамотно «очень важно», при этом главным источником грамотности речи выбирают словари, исключение составила лишь возрастная группа 15–17 лет, которая выбрала ответ «произношу слова так, как слышу от других».

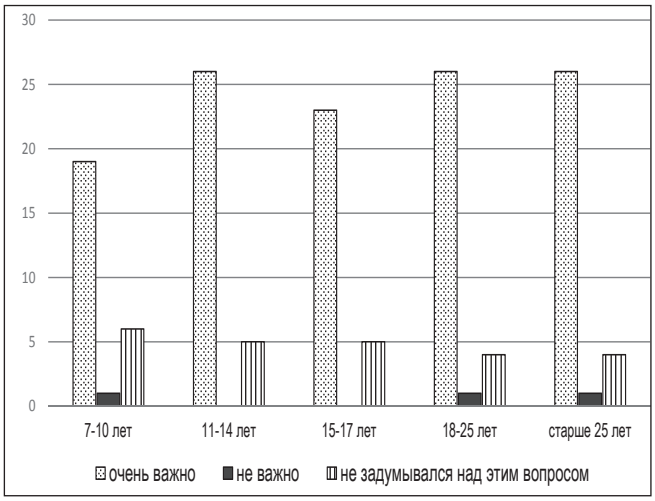


Рис. 8. Сопоставительная диаграмма ответов на вопрос: «Как Вы считаете, говорить правильно (грамотно)»

6. Несмотря на то, что большинство респондентов не подвергаются критике в отношении их речи, они все равно считают, что их речь недостаточно грамотна.

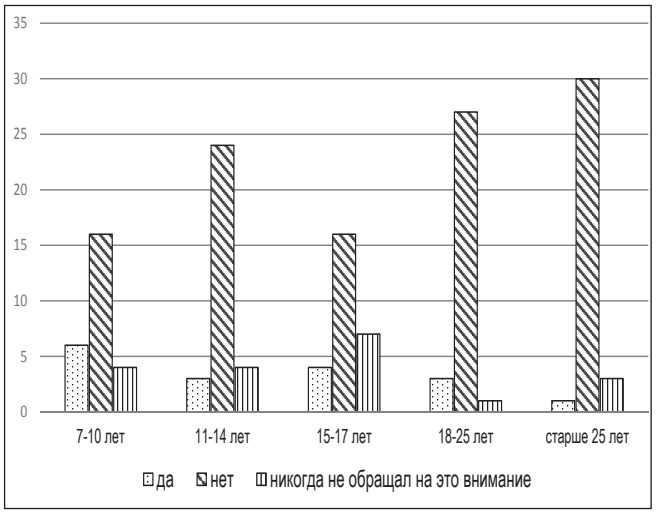


Рис. 9. Сопоставительная диаграмма ответов на вопрос: «Часто ли Вас поправляют в разговоре, указывая на ошибки в произношении слов?»

Авторы статьи на протяжении многих лет проводят различного рода исследования среди социальных слоев г. Кемерово. Так, в уже упоминавшемся ранее исследовании прагматикона личности обучающихся средних профессиональных и высших учебных заведений были получены достаточно **репрезентативные результаты**, позволяющие проследить корреляцию между уровнем владения орфоэпическими нормами современного русского литературного языка и количественно-качественным составом лексикона носителя русского языка. Выявлено, что разница в словарном запасе между школьниками и студентами вуза практически не наблюдается. Это объясняется тем, что студенты, которые проходили тест, были в основном первокурсниками, то есть прошло не так много времени после окончания школы, и у них еще не начались профильные дисциплины,

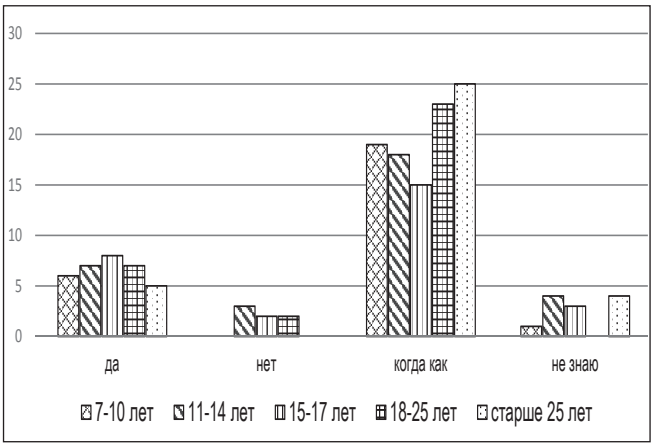


Рис. 10. Сопоставительная диаграмма ответов на вопрос: «Вы считаете, что говорите грамотно?»

предусмотренные их специальностью, на которых больше всего обогащается словарный запас. Повышение как уровня владения орфоэпическими нормами, так и уровня владения лексическими единицами связано не только с очевидным этапом взросления и подготовкой к единому государственному экзамену, но и с изучением в средних профессиональных и высших учебных заведениях специальных дисциплин речеведческого цикла.

Рассмотрение результатов исследования сквозь призму научного дискурса, посвященного изучению уровней владения носителей языка (в данном исследовании орфоэпического), позволяет говорить о необходимости изучения дисциплины «Русский язык и культуры речи» в вузах не только гуманитарной направленности, но и, например, в военных и технических. «Анализ опыта преподавания дисциплины “Русский язык и культура речи” на протяжении почти двадцати лет подтверждает рост значимости и необходимости данной дисциплины в среде высшего образования для продолжения формирования уважительного и ответственного отношения к государственному языку, заботе о его чистоте, сохранении и развитии» [7, с. 113].

Библиографический список

1. Камынина Н.Г., Попов А.В. Нарушения орфоэпических норм в региональных СМИ. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 6 (43): 337–340.
2. Соловьева О.Н. Анализ речевых ошибок студентов (на материале проведения межвузовской олимпиады по культуре речи). *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 288–290.
3. Власкова М.В. Речевой портрет бывшего сельского жителя: апеллятивный аспект. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009; № 3: 54–59.
4. Волкова Н.А., Ганичева С.А., Загуменнов А.В. и др. *Народная речь Вологодского края: опыт мужского речевого портрета*. Вологда; Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017.
5. Гусев С.И., Кузнецова Е.А. Просодические характеристики русской речи жителей города Благовещенска. *Вестник Амурского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2013; № 60: 127–132.
6. Федотова Т.В. Формирование языковой культуры студентов при изучении курса «Русский язык и культура речи». *Научный вестник ЮИМ*. 2015; № 1: 93–98.
7. Прохоцкая С.А. Формирование языковой культуры обучающихся высших учебных заведений (на примере преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи»). *Вестник Поволжского института управления*. 2017; Т. 17, № 6: 113–118.

References

1. Kamynina N.G., Popov A.V. Narusheniya orfo`epicheskih norm v regional'nyh SMI. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 6 (43): 337-340.
2. Solov'eva O.N. Analiz rechevyh oshibok studentov (na materiale provedeniya mezhvuzovskoj olimpiady po kul'ture rechi). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 288-290.
3. Vlaskova M.V. Rechevoj portret byvshego sel'skogo zhitelya: apellyativnyj aspekt. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2009; № 3: 54-59.
4. Volkova N.A., Ganicheva S.A., Zagumennov A.V. i dr. *Narodnaya rech' Vologodskogo kraya: opyt muzhskogo rechevogo portreta*. Vologda; Cherepovec: Cherepoveckij gosudarstvennyj universitet, 2017.
5. Gusev S.I., Kuznecova E.A. Prosodicheskie harakteristiki russkoj rechi zhitelej goroda Blagoveschenska. Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; № 60: 127-132.
6. Fedotova T.V. Formirovanie yazykovoj kul'tury studentov pri izuchenii kursa «Russkij yazyk i kul'tura rechi». *Nauchnyj vestnik YuIM*. 2015; № 1: 93-98.
7. Prohockaya S.A. Formirovanie yazykovoj kul'tury obuchayuschihsya vysshih uchebnyh zavedenij (na primere prepodavaniya discipliny «Russkij yazyk i kul'tura rechi»). *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya*. 2017; T. 17, № 6: 113-118.

Статья поступила в редакцию 28.02.23

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Д.В. Агальцова, Ю.Е. Валькова
ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА....5

Е.А. Васина
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СИНХРОННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ....7

Т.А. Воскресенская
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....12

А.С. Грищенко, В.В. Лобанова
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ОБУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ....15

Т.А. Жукова
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИНАМИЧНОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ....17

Д.М. Замаева
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ....19

С.Г. Зубанова, В.А. Ошкова
ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ: К ВОПРОСУ О СОЧЕТАНИИ НАУЧНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ....21

Ю.А. Казакова
ДИАГНОСТИКА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА....26

Р.В. Канбекова, Л.Б. Абдуллина, Л.С. Саттарова
РАСШИРЕНИЕ И УГЛУБЛЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ МАГИСТРАНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ И КОНСТРУИРОВАНИИ ЗАДАЧ НА ЧИСЛОВЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ....28

А.А. Кантышева
СОХРАНЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ – ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ....31

А.Е. Салчак, В.В. Марюхина
РОЛЬ ЛИЧНОСТИ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ....33

Т.В. Моисеева
ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СУБЪЕКТА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....35

И.В. Прояева, А.Д. Сафарова
ГЕОМЕТРИЯ ЛОБАЧЕВСКОГО В ЗАДАЧАХ....38

Т.В. Вилейто, Э.М. Ребко
РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРАМИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ....40

М.Г. Чухрова, А.С. Чухров, Н.А. Иванова
МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ АЛТАЙСКОЙ ШКОЛЫ....43

С.С. Яковлева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА....45

М.А. Яшин, Д.С. Разуваев
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ КОМАНДИРА-ЛИДЕРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАБОТЕ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ....47

Д.В. Агальцова, А.З. Короткова
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ....49

Р.О. Абдулхалимова, М.Ш. Рамазанова, В.М. Рагимова
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИКОВ....52

М.А. Исаева, Х.Э. Мамалова, А.В. Коркмазов
ВНЕДРЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАБОТУ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА....55

Е.А. Крутько, Н.А. Безматерных
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ....57

Е.А. Крутько, Н.А. Безматерных
ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....62

В.Д. Максимова
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....65

М.Г. Мухидинов, С.М. Магомедова, Г.А. Магомедов
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ....67

З.М. Саламова, П.М. Рамазанова, А.Э. Азизханова
РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ....69

И.И. Берсенев, О.Ю. Тихонова
НАПРАВЛЕНИЯ РАВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ....72

А.С. Бугреева
АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....74

С.С. Василенко, Т.А. Жукова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ESG-КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ....77

Л.М. Мануйлова, О.В. Зайцева, О.В. Костюченко
РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ВТОРИЧНОГО СИРОТСТВА....79

В.Д. Максимова, А.С. Восковская
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....82

М.Г. Тен, С.В. Максимова, И.В. Субботина
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНО-ВЕЧЕРНЕЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ....85

Л.К. Фортова, И.П. Наумов
ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОГО ЛАГЕРЯ....88

Р.М. Дибиров
ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ....90

В.С. Макеева, Гу Даньдун, Ма Кэхан, Юй Цзюнь
АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....92

Х.Э. Мамалова, А.Б. Курбанова, А.В. Коркмазов
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....95

Ф.Р. Мирзоева
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....98

А.В. Симонян
К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ....100

В.А. Магин, К.Х-Д. Батчаева, П.Р. Соколов
СПОРТИВНОЕ ВОЛОНТЁРСТВО КАК СПОСОБ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ....102

А.М. Тарханова, Н.С. Шулдикова
КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА УСТАНОВЛЕНИЯ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛЕКУЛ ПО ЭНЕРГИЯМ....105

В.Б. Атюшкина, К.И. Султанбаева
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ....107

Т.А. Борзова
СТАТУС ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА....112

М.В. Виноградова
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА....114

М.И. Ивашко
ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН: ОСОБЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ....116

Е.С. Красницкая
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ВИРТУАЛЬНОЙ МАСТЕРСКОЙ ПСИХОЛОГА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ....120

Л.П. Клобукова, Н.Д. Майоров
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ ВУЗОВ РФ 123

Е.П. Никифорова, М.П. Сидорова
К ВОПРОСУ О ТЕКСТАХ «НОВОЙ ПРИРОДЫ» 126

Е. Тянь
ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ Ф. ШОПЕНА 128

С.В. Касаткина
ПРОБЛЕМЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА И ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА СТУДЕНТАМИ С НИЗКИМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ 130

Е.А. Мухортова
ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ НА ОСНОВЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ 132

Ж.А. Абалян
К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОСВЕННОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ 135

В.Э. Васильева
АУДИРОВАНИЕ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ....138

Д.С. Виноградова
СНИЖЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕЕ ПОДДЕРЖАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИГР ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ 140

А.А. Иткулова
РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 143

А.И. Кострюкова
ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ 146

Н.В. Кочергина, А.А. Машиньян
ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ 149

С.Л. Лесникова, Е.А. Кагакина
ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ 152

Г.М. Парникова
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ БРОКЕРСТВО: КЕЙСЫ....154

А.Н. Тарасов
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВОЖДЕНИЯ БОЕВЫХ МАШИН С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ....157

Ван Сюйдун
ИСПОЛНИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ МУЗЫКАНТОВ-ДУХОВИКОВ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЯ 159

Е.П. Кабкова
КАТЕГОРИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 162

М.В. Лаврик, С.Л. Джиоев
ПРИМЕНЕНИЕ ФИЗИКО-АКУСТИЧЕСКИХ ОСНОВ ТЕМБРАЛЬНОГО ИЗМЕНЕНИЯ ЗВУКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ 164

Е.В. Смольянина, С.Н. Смольянин
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ 167

М.Н. Янина
ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ДИРИЖИРОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....170

Д.А. Атякшева
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 172

Е.А. Зимина, О.С. Хосаинова
ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕСКАЗУ ФАБУЛЬНЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ....175

Т.А. Ивашкина
ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....177

Ю.В. Ахметшина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 180

В.Я. Бабаев
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ 182

В.Р. Балягов
СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ЭКСПЛУАТАЦИИ НЕФТЯНЫХ И ГАЗОВЫХ СКВАЖИН» 185

Е.В. Вятчинина, В.В. Толмачева
АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО К ВОСПИТАНИЮ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 187

О.Ю. Дигтяр
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ 189

О.Ю. Дигтяр
РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ...191

Е.В. Димова
ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....193

А.А. Докторов, А.А. Сидорова, О.Н. Дмитриева
РАЗРАБОТКА МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ СКАЗКИ О КОЛЫМАНЕ 196

М.М. Иванова
ДИСКУССИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 199

Т.Б. Кузёма
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИЯ ФАСИЛИТАТИВНОГО МЕТОДА «ЗАЙМИ ПОЗИЦИЮ» ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ БИНАРНОЙ ЛЕКЦИИ 203

В.А. Лукинов, Д.А. Соколов
ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПО ФИЗИКЕ....205

Е.М. Михайлова
ОСОБЕННОСТИ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ ОБУЧЕНИЯ И СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ....208

И.Ф. Мусаелян
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....210

А.Н. Шиканова
РАБОТА КЛУБА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ 213

Ю.В. Шуйская, Е.А. Дроздова, М.В. Мыльцева
ПРИВЛЕЧЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ К ПРОВЕДЕНИЮ ДЕБАТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ....216

Ю.З. Богданова, Г.К. Чаукерова
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ 219

К.А. Гаврилова
КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....221

Н.В. Гусева
ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 223

Э.В. Гусева, Л.И. Столярчук
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ РЕЖИССЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ 225

В.О. Косачева
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА 228

А.О. Плиева, З.М. Ахмадова, Р.А. Кучмезов
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ....231

П.П. Ростовцева
ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ИНОЯЗЫЧНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 233

Ся Цзюньвэй
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В КАЧЕСТВЕ МЕТОДА ПРОФИЛАКТИКИ МЕНТАЛЬНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 236

Е.А. Вербицкая
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА 238

Н.Н. Мальчукова, М.В. Виноградова
РЕЛИГИЯ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ 240

Н.М. Глушкова, Т.Н. Любимова
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ 242

К.И. Есешкин
ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ 247

Б.А. Пронин, А.П. Цилинко
ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА АЛЬТОВОМ, ТЕНОРОВОМ И БАСОВОМ ТРОМБОНАХ 251

О.В. Хабарова
ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА 255

А.Л. Чалахян, К.А. Мельникова, П.Д. Авсиевич
РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА (НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ) 259

П.Д. Абдурахманова, М.Ч. Сагидова, Д.С. Шабанова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 264

М.М. Абдусаламов
ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (BUSINESS ENGLISH) В ВЕРСИИ LINGUA FRANCA И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 266

М.М. Абдусаламов
ИСТОКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ ДИСГАРМОНИИ МЕЖДУ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКОЙ ГОСУДАРСТВА И ОТНОШЕНИЕМ ОБЩЕСТВА К ВНЕДРЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИСЛАМСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ИРАН 268

М.Б. Алиева, Д.М. Даудова, К.А. Ахмедпашаева
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 270

Ф.Н. Алипханова, А.А. Квитковская
УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ САМООРГАНИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 273

А.А. Дубров, Г.Б. Глазкова
ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 275

В.В. Иохвидов
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ПРИМЕРЕ ФИЛИАЛА СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В Г. ЕССЕНТУКИ 278

Л.А. Келеман, С.А. Павленко, О.О. Бутова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 280

О.О. Куликова
РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИКИ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 282

М.Г. Курбанисмаилова, В.М. Миназова, З.З. Магомедова
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 285

Ли Хунцзюань, Чжан Цзяньвэнь
ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ РОССИИ» В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ) 287

У.Ш. Магомедханов, С.Т. Мугадова, М.Р. Сельмурзаева
РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 289

З.М. Миназова, З.Н. Алибекова, С.А. Алиева
АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВЕ ОДНОКЛАССНИКОВ 292

В.М. Миназова, С.А. Башаева, М.Р. Бекова
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 294

Н.М. Романенко
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА: К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Д.К. УШИНСКОГО 297

Г.А. Гюльмагомедов, Я.М. Саидова, С.М. Адамова
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ 300

Н.В. Горбунова, Е.В. Вовк
ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 302

Е.Ю. Пономарева
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ 305

О.А. Рудакова
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 307

Е.Г. Светличный, Е.В. Везетиу
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСПЕХИ И ПЛАНЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 309

Л.А. Степанова
ИДЕИ С.Т. ШАЦКОГО В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ (К 145-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ) 311

А.А. Петрусевич
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА 313

Ф.А. Кабардиева, А.Х. Хачароева, Ш.И. Булуева
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ 315

Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев, Г.Б. Глазкова
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЕМЫХ 318

М.Б. Узденова, Ф.Н. Алипханова
МЕТОД КЕЙСОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ 320

О.А. Блок
МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КЛАССЕ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ 323

Т.В. Иванченко, Е.А. Спиркина
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКИ ЭПОХИ БАРОККО) 325

Е.В. Климай
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ 328

Чжан Шугэ
ОТРАЖЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ ФИЛОСОФИИ В КИТАЙСКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ 331

М. Джабаламели, В.П. Матвейчук
СТАНОВЛЕНИЕ НАРОДНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА ФЛЕЙТЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИРАНСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ 333

В.Д. Иванов, Ван Сюйдун
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНТОНИРОВАНИЯ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ДУХОВИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ 336

Чэнь Баолэй
СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА «ИНТОНИРОВАНИЕ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТОНАЦИОННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКИ 339

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

И.И. Байбулов
ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕРМИНОВ НАРОДНЫХ ТАНЦЕВ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ 344

С.А. Бедирханов
ОБРАЗ РОДИНЫ В ЛЕЗГИНСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ 1990-Х ГОДОВ 346

О.Н. Варламова
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-РЕЛЕВАНТНЫХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В ДИСКУРСЕ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 349

Д.Г. Васьбиева
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 353

С.Х. Гасанова, Э.З. Сантуева, С.С. Кислицкая, Д.А. Рамазанова, Д.А. Самадова
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ 355

А.И. Гущина, Д.А. Чугунов
ОТРАЖЕНИЕ ТЕМЫ ОБЪЕДИНЕНИЯ ГЕРМАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 358

В.А. Карамашева
ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ БАСЕН Н.Г. ДОМОЖАКОВА....360

Е.О. Кириллова
ОБРАЗ ВЛАДЫКИ-ТИГРА КАК ОЛИЦЕТВОРЕНИЕ ТАЁЖНОГО СУДЬИ (ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ПИСАТЕЛЯ Н.А. БАЙКОВА) 363

Г.М. Сома, Н.В. Кондрашова
СИСТЕМА РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ ПО ВЫРАЖЕНИЮ ЛИЦА С ЛОКАЛИЗАЦИЕЙ НА ПОРТУГАЛЬСКОМ, АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ ЯЗЫКАХ И ЯЗЫКЕ УМБУНДУ 368

Ю.А. Кумбашева
КОНЦЕПЦИЯ ВРЕМЕНИ В РОМАНАХ Л. УЛИЦКОЙ «ДАНИЭЛЬ ШТАЙН, ПЕРЕВОДЧИК» И «ЗЕЛЁНЫЙ ШАТЁР»....372

Мэй Цзяцзя
К ПРОБЛЕМЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ КИТАЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В.А. ЖУКОВСКОГО 375

Г.Р. Рашидова
ПРОБЛЕМНАЯ СТАТЬЯ В СОВРЕМЕННОЙ ДАГЕСТАНСКОЙ ПРЕССЕ....378

Сунь Цзин, Н.Т. Окатова
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ СОСТАВНЫХ СОЮЗОВ С КОМПОНЕНТОМ «ЧТО» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ....380

Тэн Юе
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛЕКСИКИ....383

З.А. Султанова
ЭМОТИВНОСТЬ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ 385

Хуэйминь Пяо
ОБРАЗ АКТЕРА В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА....387

Ф. Хэ, Ц. Хао
ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА СТИХОТВОРЕНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «АНГЕЛ» НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК В АСПЕКТЕ СТИХОСЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ЦЮЙ ЦЮБО, ЮЙ ЧЖЭНЯ И ГУ ЮЙНЬПУ) 389

Н.Г. Мельников, Чжу Янь
ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДА РОМАНА В СТИХАХ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А.С. ПУШКИНА В КИТАЕ....393

Чэнь Юйцюн
О СЛОВАРНЫХ ПОМЕТАХ В КИТАЙСКО-РУССКИХ СЛОВАРЯХ В РОССИИ И КИТАЕ 397

В.П. Перевалов
РАСЧИСЛЕНИЕ СОБЫТИЙ В РОМАНЕ «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» ПО КАЛЕНДАРЮ....400

Г.Р. Абдуллина, М.Н. Шарафутдинова
ЗАИМСТВОВАННЫЙ ПЛАСТ В СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЦИЗМОВ)....402

Г.Р. Абдуллина, М.Н. Шарафутдинова
ЗАИМСТВОВАННЫЙ ПЛАСТ В ЛЕКСИКЕ ПРОФЕССИЙ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЦИЗМОВ)....404

Л.А. Белякова
ТИПЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ В РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА КАТЕГОРИЗАЦИИ 406

А.М. Каплуненко, Ван Хайцзяо
АРХИВНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ КАК СМЫСЛОВОЙ ЦЕНТР ДЕЛОВЫХ СУДЕБНЫХ СПОРОВ 410

М.А. Комарькова
ПОЯВЛЕНИЕ НЕОНОМИНАЦИЙ И НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ БИЗНЕС-ДИСКУРСЕ....415

Ли Сян
ЗНАКОВЫЕ ДЕТАЛИ ЧЕХОВСКОЙ ДРАМЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ТЕАТРАХ XXI ВЕКА....417

Ли Цзысу
ОБРАЗОВАНИЕ ИМЕН ДЕЯТЕЛЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ....419

О.Н. Польщикова, А.К. Польщикова
СМЫСЛОВЫРАЗИТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦВЕТОВЫХ НОМИНАЦИЙ КАК ДИСКУРСООБРАЗУЮЩЕГО ЭЛЕМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОПИСАНИЙ ГЛАЗ В РОМАНЕ ДЖ. АПДАЙКА «КРОЛИК, БЕГИ») 421

С.А. Серова, Е.П. Семишова
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ТЕКУЩЕГО МОМЕНТА В МЕДИАЯЗЫКЕ ПЕРИОДА СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ 424

Р.Е. Тельпов, Кан Аньци
ГИДРОНИМЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ РЕК ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ И ПРОВИНЦИИ ЧЖЭЦЗЯН) 426

О.О. Шаламова, И.А. Дорожкин
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КОНТЕКСТЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ....430

З.Г. Борукаева
МОТИВ РАСКАЯНИЯ В РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРАХ....434

М.А. Кажарова
ЖЕСТКИЕ ПОЛИТИКИ. АНАЛИЗ АГРЕССИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В ТВИТТЕРЕ 436

А.Л. Чалахян
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ АНТРОПОМОРФНЫХ СУЩЕСТВ В ЦИКЛЕ РОМАНОВ ДЖОАН РОУЛИНГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ И Д.Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ....440

М.Ю. Андуганова
ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОВТОРА В ТЕКСТАХ ХАНТЫЙСКИХ РИТУАЛЬНЫХ ПЕСЕН 444

Л.Е. Ильина
СЕМАНТИЧЕСКИЕ КОДЫ ПОСТФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ....447

Т.Б. Кузёма
ОСОБЕННОСТИ ИДИОСТИЛЯ ДУГЛАСА СТЮАРТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ “SHUGGIE BAIN”)....449

А.А. Миронова, Сяоцин Цуй
ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ КОЛОРАТИВОВ В РЕКЛАМЕ ГУБНОЙ ПОМАДЫ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ....451

Е.Н. Нечина
ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 454

Е.А. Сухова
ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ СО СВЯЗАННЫМ КОРНЕМ (НА ПРИМЕРЕ КОРНЯ *IM)....456

К.Э. Тарасова
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭТНИЧЕСКОМ КОНФЛИКТЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ, ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНАХ МИРА....458

О.Ф. Худобина, А.И. Ибаева, Л.А. Андреева
КОММУНАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД: ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРИРОВАНИЯ В КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА 461

М.В. Якутина
К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РЕАЛИЙ В КОНТЕКСТЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ВИДЕОИГР....464

А.В. Гуслякова, Н.Г. Валеева
ТЕМАТИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР «НАУКА, ИННОВАЦИИ И ОСВОЕНИЕ КОСМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: ПРАГМАТИКА И СЕМАНТИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ 468

А.С. Пую, Е.В. Муссауи-Ульянищева, О.В. Емцева
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНЫХ МЕДИАКОММУНИКАЦИЙ 473

С.И. Арищенко
О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ВИДЕОИГР ЖАНРА СИМУЛЯТОР НА ЗАНЯТИЯХ ПО НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ 475

Л.Г. Барашева
МИЛИТАРИСТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА ВО ФРАНЦУЗСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ 480

П.А. Ибрагимова, И.Р. Исрафилов
РОЛЬ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛОВ В ОСВЕЩЕНИИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН 483

И.А. Новиков
ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТЬ: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ 485

И.А. Новиков
ДЕВИАНТНЫЙ УЗУС В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ МЕТАМОРФОЗ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА 487

Чжу Цянь, Ф.Г. Фаткуллина
ПОНЯТИЕ «ОКНО» КАК ПРЕДМЕТНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА 490

З.Н. Чукуева
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО НАЧАЛА В СОВРЕМЕННОЙ ДОКУМЕНТАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ 493

Л.В. Писарев
ИДЕЯ ОПТИМИЗМА В РОМАНАХ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА 495

Т.В. Капшукова
ОСНОВНЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ОТВЛЕЧЕННОЙ ЛЕКСИКИ В ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ДЕНИСОВОЙ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭТИЧЕСКОГО СБОРНИКА «ОТТЕНКИ ЧУВСТВ») 498

А. Голкар, А.А. Шахазе
ПЕРЕВОД ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АРАБСКИЙ И НАОБОРОТ 500

Т.А. Бурмистрова
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ И ИХ УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 502

Д.Р. Валиева
АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ ТЕКСТ В КОНТЕКСТЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ....504

О.В. Гинзбург, Е.А. Зайцева
АГНОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: КЛАССИФИКАЦИЯ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Т.Х. УАЙТА “МЕЧ В КАМНЕ” 506

В.А. Карамашева
ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА БАСЕН И. КАПЧИГАШЕВА 509

А.А. Клементьева
НЕОЛОГИЗМЫ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ О ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ 512

К.В. Ковалев
ЯЗЫК И СИМВОЛИКА ПЬЕСЫ А. БОАЛА «БУРЯ»: НОВОЕ ПРОЧТЕНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО СЮЖЕТА 516

В.Г. Корончик
РОЛЬ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЙ ПРОЕКЦИИ МИФОЛОГЕМЫ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Р. РИОРДАНА “PERY JACKSON AND THE LIGHTNING THIEF”) 519

Ли Сян
МЕТАМОРФОЗЫ ЧЕХОВСКИХ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ДРАМАТУРГИИ ЦАО ЮЯ 521

О.Е. Павловская, М.С. Ткаченко
К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ОЦЕНОЧНОЙ СЕМАНТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «ТИПИЧНЫЙ»)....523

Д.М. Алибекова
К ВОПРОСУ О НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ АДЪЕКТИВНЫХ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ 527

М.Х. Гаджиахмедова, З.А. Баталиева
К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ И ДИНАМИКЕ ЖАНРА МИНИАТЮРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ РАСУЛА ГАМЗАТОВА....529

А.М. Евлоева
ДУХОВНЫЙ МИР ГЕРОЕВ РАССКАЗА Б. ЗЯЗИКОВА «РАССКАЗ СТАРЦА»....531

Т.Е. Залевская, П.М. Зекиева
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ СЛОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....533

С.И. Мутаева, П.М. Зекиева
ПОНЯТИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 535

Л.И. Ибрагимова, Т.И. Усманов
МЕСТО И РОЛЬ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «БЕЛЫЙ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....537

З.Ш. Никатуева
К ВОПРОСУ О ЯВЛЕНИИ МНОГОЗНАЧНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ....539

И.Х. Таутиева, М.А. Цаликова
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ РОССИЙСКИХ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ....541

Л.А. Шабаева
РАЗВИТИЕ КУМЫКСКОЙ ДРАМАТУРГИИ XX ВЕКА....543

О.А. Хо
СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЕРОГЛИФОВ С КЛЮЧОМ 酉 «ВИННЫЙ СОСУД / ВИНО» 546

И.И. Горина, Я.С. Никульникова, А.В. Драчевская
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В ПРЕДЛОЖЕНИИ И ТЕКСТЕ 548

А.А. Дубенко, Е.Л. Малышева
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЕКЛАМНЫЙ ДИСКУРС НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВОСПРИЯТИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ РЕСПОНДЕНТОВ....551

В.Г. Корончик
ХАРАКТЕРИСТИКА КОМИКСА КАК ФОРМЫ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ 553

Д.В. Мультановская
ТРАНСФОРМАЦИЯ АНТИЧНОЙ СХЕМЫ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ В ДИСКУРСЕ КОПИРАЙТИНГА....556

О.С. Румянцева, А.А. Широкова
ФИТОНИМИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ В ТЕКСТАХ ПОЛЬСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ПЕСЕН 558

Л.Р. Сакаева, М.А. Мефодьева, Е.В. Гутман
ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИИ ВКУСА В ЛОГИКО-ПОНЯТИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА 560

А.А. Широкова, О.С. Румянцева
НАРОДНЫЕ НАЗВАНИЯ ЦВЕТОВ, МОТИВИРОВАННЫЕ НОМИНАЦИЯМИ ЧЛЕНОВ СВЯТОГО СЕМЕЙСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА)....562

М.Х. Гаджиахмедова, Т.Ш. Магомедов
РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННОЙ АВАРСКОЙ ПОЭЗИИ....565

С.А. Галстян
АНТРОПОЦЕНТРИЗМ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)....567

Э.С. Денисова, А.Д. Чардынцева
ЖАНРОВЫЕ ФОРМЫ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В МОЛОДЁЖНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ 570

В.Э. Васильева
ЗНАЧЕНИЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК 573

Л.А. Юлдашбаева
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНЫХ РЕШЕНИЙ БАШКИРСКОЙ ОДЕЖДЫ....575

Л.А. Юлдашбаева
ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ТРАДИЦИОННОЙ ОДЕЖДЫ БАШКИРСКОГО НАРОДА....577

М.М. Албакова, А.М. Евлоева
ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА И ТЕМАТИЧЕСКОЕ МНОГООБРАЗИЕ ПОЭЗИИ Г. ГАГИЕВА....580

А.А. Лушпей, Е.Е. Рыбникова, Е.А. Тельманова
РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ЖИТЕЛЯ Г. КЕМЕРОВО: ОРФОЭПИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 582

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Agaltsova D.V., Valkova Yu.E.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGY FOR THE HIGHER EDUCATION TEACHERS 5

Vasina E.A.
PROFESSIONAL AND ACTIVE APPROACH IN TRAINING SIMULTANEOUS INTERPRETERS AT UNIVERSITIES 7

Voskresenskaya T.A.
FORMING THE CULTURE OF PEACE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS 12

Grishchenko A.S., Lobanova V.V.
THE MAIN PROBLEMS RELATED TO TEACHING ENGLISH TECHNICAL VOCABULARY 15

Zhukova T.A.
THE PROCESS OF REGIONAL TEACHERS' TRAINING PROGRAMS DESIGN: ETHNIC AND CULTURAL ASPECT 17

Zamaeva D.M.
THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE 19

Zubanova S.G., Oshkova V.A.
FEATURES OF RESEARCH WORK OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES IN AVIATION UNIVERSITY: TO THE QUESTION OF THE COMBINATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL WORK 21

Kazakova Yu.A.
DIAGNOSTICS OF SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY IN ORDER TO FORM SOCIAL INITIATIVE AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 26

Kanbekova R.V., Abdullina L.B., Sattarova L.S.
EXPANSION AND DEEPENING OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF UNDERGRADUATES IN SOLVING AND CONSTRUCTING NUMERICAL SEQUENCE PROBLEMS 28

Kantysheva A.A.
THE MAINTAINANCE OF MOTIVATION TO STUDY ENGLISH IN A NON–LINGUISTIC UNIVERSITY AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF MODERN REALITY 31

Salchak A.E., Maryukhina V.V.
THE ROLE OF PERSONALITY IN PERSONNEL MANAGEMENT IN THE FIELD OF EDUCATION 33

Moiseeva T.V.
THE PERSONALITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A SUBJECT OF A MODERN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION 35

Proyaeva I.V., Safarova A.D.
GEOMETRY OF LOBACHEVSKY IN PROBLEMS 38

Vileito T.V., Rebko E.M.
IMPLEMENTATION OF RESEARCH ACTIVITIES FOR BACHELOR EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY 40

Chukhrova M.G., Chukhrov A.S., Ivanova N.A.
INTERETHNIC ASPECTS OF THE MODERN ALTAI SCHOOL 43

Yakovleva S.S.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LITERARY CREATIVITY 45

Yashin M.A., Razuvaev D.S.
WAYS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF THE COMMANDER-LEADER IN PEDAGOGICAL WORK WITH PERSONNEL 47

Agaltsova D.V., Korotkova A.Z.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING ENGLISH IN A DISTANCE FORMAT 49

Abdulkhalimova R.O., Ramazanova M.Sh., Ragimova V.M.
MODERNIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IS AN IMPORTANT CONDITION FOR IMPROVING EFFECTIVENESS IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS 52

Isaeva M.A., Mamalova Kh.E., Korkmazov A.V.
INTRODUCING BLENDED LEARNING INTO THE WORK OF A MODERN UNIVERSITY 55

Krutko E.A., Bezmaternykh N.A.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL THINKING OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF LANGUAGE TRAINING 57

Krutko E.A., Bezmaternykh N.A.
DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL CREATIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER 62

Maksimova V.D.
DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES 65

Mukhidinov M.G., Magomedova S.M., Magomedov G.A.
PROBLEMS OF FORMATION OF A NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT 67

Salamova Z.M., Ramazanova P.M., Azizkhanova A.E.
THE ROLE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING FOREIGN TO MEDICAL STUDENTS 69

Bersenev I.I., Tikhonova O.Yu.
DIRECTIONS OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN RUSSIA 72

Bugreeva A.S.
ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF MODERN PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION 74

Vasilenko S.S., Zhukova T.A.
THE STRATEGIES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND THE PROCESS OF ESG COMPETENCES DEVELOPMENT AT THE ENGLICH CLASSES 77

Manuilova L.M., Zaytseva O.V., Kostiuchenko O.V.
THE ROLE OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FOSTER FAMILY IN PREVENTION SECONDARY ORPHANHOOD 79

Maksimova V.D., Voskovskaya A.S.
INTERACTIVE METHODS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES 82

Ten M.G., Maksimova S.V., Subbotina I.V.
CURRENT PROBLEMS OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF CORRESPONDENCE AND EVENING STUDENTS IN CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION 85

Fortova L.K., Naumov I.P.
PROBLEMS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF TEENAGERS IN A SPORTS CAMP 88

Dibirov R.M.
TOURIST AND LOCAL HISTORY ACTIVITY OF STUDENTS AS AN EFFECTIVE MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION 90

Makeeva V.S., Gu Dandong, Ma Kahan, Yu Jun
ANALYSIS OF READINESS OF STUDENTS OF RUSSIAN AND CHINESE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS UNIVERSITIES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY 92

Mamalova Kh.E., Kurbanova A.B., Korkmazov A.V.
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN PRIMARY GENERAL EDUCATION 95

Mirzoeva F.R.
APPLICATION OF INNOVATIVE APPROACHES IN THE PROCESS OF TEACHING GRADUATE STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE 98

Simonyan A.V.
ON THE ISSUE OF MODERNIZATION OF CIVIC EDUCATION IN RUSSIAN GENERAL EDUCATION 100

Magin V.A., Batchayeva K.Kh-D., Sokolov P.R.
SPORTS VOLUNTEERING AS A WAY TO ATTRACT STUDENTS TO A HEALTHY LIFESTYLE 102

Tarhanova A.M., Shuldikova N.S.
COMPUTER SIMULATION OF THE PROCESS OF ESTABLISHING THE DISTRIBUTION OF MOLECULES BY ENERGY 105

Atyushkina V.B., Sultanbaeva K.I.
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF STUDENTS' DIGITAL CULTURE 107

Borzova T.A.
STATUS OF INCLUSION IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATIONAL SPACE 112

Vinogradova M.V.
EDUCATIONAL PROCESS AS A MEANS OF ADAPTATION OF A FIRST-YEAR STUDENT 114

Ivashko M.I.
ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVTIES OF COLLEGE STUDENTS IN THE COURSE OF STUDYING GENERAL EDUCATION DISCIPLINES: FEATURES, PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM 116

Krasnitskaya E.S.
ORGANIZATION OF THE WORK OF THE VIRTUAL WORKSHOP OF A PSYCHOLOGIST AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE IMAGE CULTURE OF TEACHERS 120

Klobukova L.P., Mayorov N.D.
RELEVANT PROBLEMS IN FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR FOREIGN STUDENTS-SOCIOLOGISTS IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION UNIVERSITIES 123

Nikiforova E.P., Sidorova M.P.
ON THE QUESTION OF TEXTS OF "THE NEW NATURE"....126

Tian Ye
PERFORMING AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF F. CHOPIN....128

Kasatkina S.V.
PROBLEMS WITH ENRICHMENT OF THE VOCABULARY AND OVERCOMING THE LANGUAGE BARRIER FOR STUDENTS WITH LOW LEVEL OF THE ENGLISH LANGUAGE....130

Mukhortova E.A.
FOREIGN LANGUAGE TRAINING WITH MANAGERS-TO-BE ON THE BASIS OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS....132

Abalyan Zh.A.
EFFECTIVENESS OF INDIRECT FEEDBACK FOR CORRECTION WRITING MISTAKES IN ENGLISH CLASSES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES....135

Vasilyeva V.E.
LISTENING AS A NECESSARY TOOL FOR INCREASING THE LEVEL OF ENGLISH LANGUAGE AMONG STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE FACULTIES....138

Vinogradova D.S.
STUDENTS' MOTIVATION DECREASE DUE TO DISTANCE LEARNING AND WAYS OF MAINTAINING MOTIVATION USING GAMES....140

Itkulova A.A.
RESULTS OF APPROBATION OF THE SYSTEM OF FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION IN CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY....143

Kostryukova A.I.
HISTORICAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE....146

Kochergina N.V., Mashinyan A.A.
APPROACHES TO THE STUDY OF PHYSICAL FIELDS IN THE COURSE OF GENERAL PHYSICS....149

Lesnikova S.L., Kagakina E.A.
DIDACTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF POLYCULTURAL EDUCATION AT A UNIVERSITY....152

Parnikova G.M.
EDUCATIONAL BROKERAGE: CASES....154

Tarasov A.N.
EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE MODEL OF DEVELOPMENT OF DRIVING SKILLS OF COMBAT VEHICLES IN CADETS OF MILITARY INSTITUTES OF THE NATIONAL GUARD TROOPS WITH THE APPLICATION OF TECHNICAL TRAINING TOOLS....157

Wang Xudong
PERFORMING AND PEDAGOGICAL TRADITIONS OF WIND MUSICIANS: CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON....159

Kabkova E.P.
THE CATEGORY OF EXPRESSIVENESS IN THE PERFORMING PRACTICE OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION....162

Lavrik M.V., Dzhioev S.L.
APPLICATION OF THE PHYSICO-ACOUSTIC FOUNDATIONS OF TIMBRAL SOUND CHANGE WHEN LEARNING TO PLAY WIND INSTRUMENTS....164

Smolyanina E.V., Smolyanin S.N.
SOME ASPECTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF MODERN DANCE IN THE SYSTEM OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION OF RUSSIA....167

Yanina M.N.
THE MAIN STAGES OF INDEPENDENT WORK OF STUDENS IN THE SUBJECT "CONDUCTING" IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION....170

Atyaksheva D.A.
THE EFFECTIVENESS OF THE LEXICAL APPROACH IN TEACHING STUDENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION (LEVEL A1-A2)....172

Zimina E.A., Khosainova O.S.
LEARNING IN REPRESENTATION OF STORY TEXTS AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE....175

Ivashkina T.A.
OPPORTUNITIES AND PROBLEMATIC ASPECTS OF USING DIGITAL PLATFORMS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION....177

Akhmetshina Yu.V.
USING LINGUISTIC MATERIAL IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE....180

Babaev V.Ya.
ISSUES FOR FORMATION OF COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE IN UNIVERSITY STUDENTS STUDYING INTERNATIONAL RELATIONS....182

Balyagov V.R.
THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF "PROFESSIONAL READINESS FOR THE OPERATION OF OIL AND GAS WELLS"....185

Vyatchinina E.V., Tolmacheva V.V.
ACTIVE AND INTERACTIVE FORMS AND METHODS OF PREPARING FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION TO EDUCATE THE BASIS OF ECONOMIC RESPONSIBILITY OF PRESCHOOL CHILDREN....187

Digtyar O.Yu.
RELEVANT PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A UNIVERSITY IN THE LIGHT OF COMMUNICATIVE LINGUISTICS....189

Digtyar O.Yu.
THE ROLE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY....191

Dimova E.V.
PREVENTION OF CHILDREN'S TRAFFIC INJURIES IN CONDITIONS OF THE FEDERAL PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAMME....193

Doktorov A.A., Sidorova A.A., Dmitrieva O.N.
DEVELOPMENT OF A MOBILE APPLICATION FOR LEARNING ENGLISH BASED ON THE TALE OF KOLYMANA....196

Ivanova M.M.
DISCUSSION AS A TOOL FOR ENHANCING COMMUNICATION SKILLS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING....199

Kuzyoma T.B.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF THE FACILITATIVE METHOD "TAKE A STANDPOINT" IN ORGANIZATION OF A BINARY LECTURE....203

Lukinov V.A., Sokolov D.A.
PROSPECTS FOR THE INTRODUCTION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICS....205

Mikhaylova E.M.
KEY ELEMENTS OF LISTENING SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AND FIRST YEAR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES....208

Musaelyan I.F.
VIDEO MATERIALS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO NON-LINGUISTIC STUDENTS....210

Shikanova A.N.
THE WORK OF THE CLUB FOR YOUNGER STUDENTS AND PARENTS AS A FORM OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF FORMING THE VALUE ORIENTATIONS OF CHILDREN....213

Shuiskaya Yu.V., Drozdova E.A., Myltseva M.V.
INVOLVING NEURAL NETWORKS TO CONDUCT DEBATES IN A FOREIGN LANGUAGE AT THE ADVANCED STAGE OF LANGUAGE LEARNING....216

Bogdanova Yu.Z., Chaukerova G.K.
STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF TEACHING METHODS IN ONLINE EDUCATION....219

Gavrilova K.A.
COMPONENTS OF COMMUNICATION CULTURE IN CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE....221

Guseva N.V.
ELECTRONIC TEXTBOOK AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES....223

Guseva E.V., Stolyarchuk L.I.
FEATURES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF FUTURE DIRECTORS-TEACHERS AT A UNIVERSITY....225

Kosacheva V.O.
FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES....228

Plieva A.O., Ahmadova Z.M., Kuchmezov R.A.
FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS....231

Rostovtseva P.P.
VIRTUAL REALITY IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS....233

Xia Junwei
PECULIARITIES OF USING ART THERAPY AS A METHOD OF PREVENTING MENTAL ILLNESS AND DEVELOPING CREATIVE THINKING IN SCHOOLCHILDREN....236

Verbitskaya E.A.
EVALUATING EFFECTIVENESS OF DIGITAL TECHNOLOGY IN ENGLISH TEACHING: STUDENT'S PERSPECTIVE....238

Malchukova N.N., Vinogradova M.V.
RELIGION AS A FACTOR TO INFLUENCE THE MULTICULTURAL EDUCATION OF MODERN YOUTH....240

Glushkova N.M., Lyubimova T.N.
PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE APPROACH: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES....242

Eseshkin K.I.
TECHNOLOGY OF INTEGRATION OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION IN VOCATIONAL TRAINING OF COLLEGE STUDENTS 247

Pronin B.A., Tsilinko A.P.
GENERAL PRINCIPLES FOR LEARNING TO PLAY THE ALTO, TENOR AND BASS TROMBONES 251

Khabarova O.V.
PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF LEGAL FACULTY 255

Chalakhyan A.L., Melnikova K.A., Avsievich P.D.
SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES STUDENTS VIA THE INTERDISCIPLINARY APPROACH (ON THE BASIS OF TASK-BASED LEARNING) 259

Abdurakhmanova P.D., Sagidova M.Ch., Shabanova D.S.
THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SPEECH CULTURE IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 264

Abdusalamov M.M.
BUSINESS ENGLISH IN THE LINGUA FRANCA VERSION AND ITS PEDAGOGIC ASPECTS 266

Abdusalamov M.M.
THE ORIGINS AND CONSEQUENCES OF DISHARMONY BETWEEN THE STATE'S LANGUAGE POLICY AND SOCIETY'S ATTITUDE TO THE INTRODUCTION OF ENGLISH IN THE ISLAMIC REPUBLIC OF IRAN 268

Alieva M.B., Daudova D.M., Akhmedpashayeva K.A.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS 270

Aliphanova F.N., Kvitkovskaya A.A.
MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF SENIOR SCHOOL STUDENTS IN CONTINUITY OF SECONDARY GENERAL AND HIGHER EDUCATION 273

Dubrov A.A., Glazkova G.B.
FACTORS OF EFFECTIVE INCLUSIVE EDUCATION 275

Iohvidov V.V.
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS ON THE EXAMPLE OF THE BRANCH OF THE STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE IN ESSENTUKI 278

Keleman L.A., Pavlenko S.A., Butova O.O.
THEORETICAL APPROACHES TO ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION 280

Kulikova O.O.
ROLE PLAYING AS AN EFFECTIVE TOOL IN MASTERING STUDENTS' FINANCE AND ECONOMIC VOCABULARY AT THE HIGHER SCHOOL 282

Kurbanismailova M.G., Minazova V.M., Magomedova Z.Z.
PROFESSIONAL IDENTITY OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE INTERACTION 285

Li Hongjuan, Zhang Jianwen
STUDY OF THE MODEL OF THE COURSE "RUSSIAN REGIONAL STUDIES" IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF HUMANITIES (FOR CHINESE STUDENTS) 287

Magomedkhanova U.Sh., Mugadova S.T., Selmurzaeva M.R.
DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING IN YOUNGER PUPILS IN THE LEARNING PROCESS 289

Minazova Z.M., Alibekova Z.N., Alieva S.A.
ANALYSIS OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE TEAM OF CLASSMATES 292

Minazova V.M., Bashaeva S.A., Bekova M.R.
DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES 294

Romanenko N.M.
UPDATING THE MENTAL HEALTH OF A TEACHER: ON THE 200TH ANNIVERSARY SINCE THE BIRTHDAY OF D.K. USHINSKY. 297

Gulmagomedov G.A., Saidova Ya.M., Adamova S.M.
THE SPECIFICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION 300

Gorbunova N.V., Vovk E.V.
FEATURES OF THE DIGITAL IMAGE OF A HIGH SCHOOL TEACHER 302

Ponomareva E.Yu.
FEATURES OF PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS 305

Rudakova O.A.
ACMEOLOGICAL TRAINING AS A FORM OF ADVANCED TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS 307

Svetlichniy E.G., Vezetiu E.V.
THE INFLUENCE OF SOCIAL ENVIRONMENT ON EDUCATIONAL SUCCESS AND PLANS OF MODERN ADOLESCENTS 309

Stepanova L.A.
IDEAS OF S.T. SHATSKY IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL TRADITION (TO THE 145TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH) 311

Petrusevich A.A.
FEATURES OF THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF USING THE INFORMATION SPACE 313

Kabardieva F.A., Khacharoeva A.Kh., Buluyeva Sh.I.
SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STIMULATING PUPILS' MOTIVATION TO LEARN 315

Uvarova N.N., Yarychev N.U., Glazkova G.B.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORMATION OF FOUNDATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TRAINEES 318

Uzdenova M.B., Alipkhanova F.N.
THE CASE METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN MATHEMATICS 320

Block O.A.
INTERPERSONAL PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CLASS OF PERFORMING MUSICIANS 323

Ivanchenko T.V., Spirkina E.A.
THE INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE SYSTEM OF MUSIC THEORY TRAINING OF MUSICIANS IN UNIVERSITIES OF CULTURE (A CASE STUDY OF BAROQUE MUSIC) 325

Klimay E.V.
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE RUSSIAN PIANO SCHOOL 328

Chzhan Shuge
THE REFLECTION OF NATIONAL PHILOSOPHY IN CHINESE VOCAL PEDAGOGY 331

Jabalameli M., Matveychuk V.P.
FORMING FOLK AND PROFESSIONAL PERFORMANCE ON THE FLUTE IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF IRANIAN MUSIC PEDAGOGY 333

Ivanov V.D., Wang Xudong
DEVELOPMENT OF A CULTURE OF INTONATION AMONG CHINESE WIND STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A RUSSIAN MUSICAL UNIVERSITY 336

Chen Baolei
THE ESSENCE OF THE PHENOMENON OF "INTONATION" AS A REFLECTION OF THE INTONATION-EXPRESSIVE CONTENT OF MUSIC 339

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Baibulov I.I.
FROM HISTORY OF STUDYING TERMS OF FOLK DANCES IN TURKIC LANGUAGES 344

Bedirkhanov S.A.
THE IMAGE OF THE MOTHERLAND IN THE LEZGIAN WOMEN'S POETRY OF THE 1990S 346

Varlamova O.N.
FEATURES OF FORMATION OF SOCIALLY RELEVANT MODELS OF CHILDREN'S BEHAVIOR IN THE DISCOURSE OF LULLABIES (ON THE MATERIAL OF THE FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES) 349

Vasbieva D.G.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF PATRIOTISM IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF UNIVERSITY STUDENTS 353

Gasanova S.Kh., Santueva E.Z., Kislitskaya S.S., Ramazanova D.A., Samadova D.A.
PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS AS A METHOD OF TEACHING COUNTRY INFORMATION 355

Gushchina A.I., Chugunov D.A.
REFLECTION OF THE THEME OF GERMAN UNIFICATION IN MODERN GERMAN LITERATURE 358

Karamasheva V.A.
THE IDEOLOGICAL AND THEMATIC CONTENT OF N.G. DOMOZHAKOV'S FABLES 360

Kirillova E.O.
IMAGE OF LORD TIGER AS PERSONIFICATION OF TAIGA JUDGE (ACCORDING TO THE WORKS OF FAR EASTERN WRITER N.A. BAIKOV) 363

Soma G.M., Kondrashova N.V.
FACIAL EMOTION RECOGNITION SYSTEM WITH LOCALIZATION IN PORTUGUESE, ENGLISH, RUSSIAN AND UMBUNDU 368

Kumbasheva Yu.A.
THE CONCEPT OF TIME IN L. ULITSKAYA'S NOVELS "DANIEL STEIN, TRANSLATOR" AND "THE GREEN TENT" 372

Mei Jiajia
TO THE DEPICTION OF CHINA IN VASILY ZHUKOVSKY'S WORKS....375

Rashidova G.R.
A PROBLEMATIC ARTICLE IN THE MODERN DAGESTANI PRESS....378

Sun Jing, Okatova N.T.
PROBLEMATIC ISSUES OF STUDYING AND DESCRIBING THE COMPOSITE CONJUNCTION WITH THE COMPONENT "ЧТО" IN RUSSIAN LANGUAGE....380

Teng Yue
INTERACTION OF RUSSIAN AND CHINESE VOCABULARY....383

Sultanova Z.A.
EMOTIVITY AS A LINGUISTIC CATEGORY....385

Piao Huimin
THE IMAGE OF AN ACTOR IN CHEKHOV'S EARLY WORK....387

He F., Hao Q.
A STUDY OF THE TRANSLATION OF M.Y. LERMONTOV'S POEM "ANGEL" INTO CHINESE IN THE ASPECT OF VERSIFICATION (BASED ON THE TRANSLATIONS OF QU QIUBAI, YU ZHEN AND GU YUNPU)....389

Melnikov N.G., Zhu Yan
THE HISTORY OF TRANSLATIONS OF THE NOVEL IN VERSE "EUGENE ONEGIN" BY A.S. PUSHKIN IN CHINA....393

Chen Yuqiong
ABOUT DICTIONARY LABELS IN CHINESE-RUSSIAN DICTIONARIES IN RUSSIA AND CHINA....397

Perevalov V.P.
CALCULATION OF EVENTS IN THE NOVEL "THE CAPTAIN'S DAUGHTER" ACCORDING TO THE CALENDAR....400

Abdullina G.R., Sharafutdinova M.N.
BORROWED LAYER IN THE SPORTS VOCABULARY OF THE BASHKIR LANGUAGE (THE CASE STUDY OF ANGLICISMS)....402

Abdullina G.R., Sharafutdinova M.N.
BORROWED LAYER IN THE VOCABULARY OF PROFESSIONS IN THE BASHKIR LANGUAGE (WITH REFERENCE TO ANGLICISMS)....404

Belyakova L.A.
TYPES OF SEMANTIC DEFINITIONS OF THE SPEECH OF 5-6-YEAR OLD PRESCHOOL CHILDREN AS REPRESENTATION OF CATEGORIZATION PROCESS....406

Kaplunenko A.M., Wang Haijiao
ARCHIVE STATEMENT AS A PRAGMASEMANTIC FOCUS OF COURT DEBATES....410

Komarkova M.A.
THE EMERGENCE OF NEONOMINATIONS AND NEOLOGISMS IN ENGLISH-LANGUAGE BUSINESS DISCOURSE....415

Li Xiang
ICONIC DETAILS OF CHEKHOV'S DRAMA IN THE RUSSIAN AND CHINESE THEATERS OF THE XXI CENTURY....417

Li Zisu
FORMATION OF NAMES OF A DOER IN THE CHINESE LANGUAGE....419

Polshchykova O.N., Polshchykova A.K.
THE SEMANTIC POTENTIAL OF COLOR NOMINATIONS AS A DISCOURSE-FORMING ELEMENT (ON THE EXAMPLE OF ARTISTIC DESCRIPTIONS OF THE EYES IN THE NOVEL BY J. UPDIKE "RABBIT, RUN")....421

Serova S.A., Semishova E.P.
KEYWORDS OF THE CURRENT MOMENT IN THE MEDIA LANGUAGE OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION PERIOD....424

Telpov R.E., Kang Anqi
HYDRONYMS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES (THE CASE STUDY OF NAMES OF RIVERS IN VORONEZH REGION AND ZHEJIANG PROVINCE)....426

Shalamova O.O., Dorozhkin I.A.
COMPARATIVE ANALYSIS OF CHINESE AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE CONTEXT OF MODERN DIPLOMATIC RHETORIC....430

Borukaeva Z.G.
THE MOTIVE OF REPENTANCE IN RUSSIAN AND FOREIGN LITERATURE....434

Kazharova M.A.
HARD POLITICIANS. ANALYSIS OF AGGRESSION IN POLITICAL DISCOURSE ON TWITTER....436

Chalakhyan A.L.
THE TRANSLATION PECULIARITIES OF ANTHROPOMORPHIC CREATURES NAMES FROM THE SERIES OF NOVELS BY J.K. ROWLING ABOUT HARRY POTTER AND THE NOVEL BY D.R.R. TOLKIEN "THE LORD OF THE RINGS": COMPARATIVE ASPECT....440

Anduganova M.Yu.
THE POTENTIONAL OF LEXICAL REPETITION IN TEXTS OF KHANTY RITUAL SONGS....444

Ilyina L.E.
SEMANTIC CODES OF MODERN FOLKLORE TEXTS....447

Kuzyoma T.B.
FEATURES OF DOUGLAS STEWART'S IDIOSTYLE (BASED ON THE MATERIAL OF THE WORK "SHUGGIE BAIN")....449

Mironova A.A., Cui Xiaoqin
SEMANTICS OF COLOR TERMS IN LIPSTICKS ADVERTISEMENTS....451

Nechina E.N.
LINGUISTIC ASPECTS OF SUCCESSFUL BUSINESS COMMUNICATION IN ENGLISH....454

Suhova E.A.
THE PROCESS OF FORMING AN ABSTRACT VOCABULARY WITH A BOUND RADIX (USING THE EXAMPLE OF THE RADIX *IM)....456

Tarasova K.E.
CONCEPTS OF ETHNIC CONFLICT IN RUSSIAN, ENGLISH AND SPANISH PICTURES OF THE WORLD....458

Khudobina O.F., Ibayeva A.I., Andreeva L.A.
COMMUNITY INTERPRETING: FEATURES OF INTEGRATION INTO COMMUNICATION SPACE OF MEDICAL DISCOURSE....461

Yakutina M.V.
TO THE PROBLEM OF TRANSLATING REALITIES IN THE CONTEXT OF COMPUTER AND VIDEO GAMES....464

Guslyakova A.V., Valeeva N.G.
THEMATIC CLUSTER "SCIENCE, INNOVATION AND SPACE EXPLORATION" IN MODERN ENGLISH LANGUAGE MEDIA DISCOURSE: PRAGMATICS AND SEMANTICS OF FUNCTIONING....468

Puiy A.S., Mussaui-Ulianishcheva E.V., Emtseva O.V.
HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF CORPORATE MEDIA COMMUNICATIONS....473

Arishchenko S.I.
ABOUT IMPLEMENTATION OPPORTUNITIES OF SIMULATOR GENRE VIDEO GAMES TOOLKIT IN SCIENTIFIC AND TECHICAL TRANSLATION CLASSES....475

Barasheva L.G.
MILITARISTIC METAPHOR IN FRENCH MEDICAL DISCOURSE....480

Ibragimova P.A., Israfilov I.R.
THE ROLE OF TELEGRAM CHANNELS IN THE COVERAGE OF THE SOCIO-POLITICAL LIFE OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN....483

Novikov I.A.
INTERDISCURSIVITY: ARTISTIC ELEMENTS IN MODERN PUBLIC POLITICAL SPEECH....485

Novikov I.A.
DEVIANT USUS IN ARTISTIC DISCOURSE AS A REFLECTION OF SOCIO-CULTURAL METAMORPHOSIS OF MODERN SOCIETY....487

Zhu Qian, Fatkullina F.G.
THE CONCEPT OF "WINDOW" AS A SUBJECT CODE OF CULTURE IN THE CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD....490

Chukueva Z.N.
THE FUNCTIONAL ROLE OF THE DOCUMENTARY PRINCIPLE IN THE MODERN NON-FICTION AND FICTION PROSE....493

Pisarev L.V.
THE IDEA OF OPTIMISM IN THE NOVELS OF G.K. CHESTERTON....495

Kapshukova T.V.
THE MAIN THEMATIC GROUPS OF ABSTRACT VOCABULARY IN THE LYRICAL WORKS OF M. DENISOVA (ON THE EXAMPLE OF THE POETRY COLLECTION "SHADES OF FEELINGS")....498

Golkar A., Shahadha A.A.
TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN MODERN POLITICAL DISCOURSE FROM RUSSIAN INTO ARABIC AND VICE VERSA....500

Burmistrova T.A.
NATIONAL AND CULTURAL FEATURES OF THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AND ACCOUNTING FOR THEM DURING THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE....502

Valieva D.R.
ENGLISH LANGUAGE TEXT IN THE CONTEXT OF CRITICAL THINKING....504

Ginzburg O.V., Zaitseva E.A.
AGNONYMIC VOCABULARY IN FICTION TEXTS: CLASSIFICATION IN THE NOVEL "THE SWORD IN THE STONE" BY T.H. WHITE AS AN EXAMPLE....506

Karamasheva V.A.
ARTISTIC AND EXPRESSIVE DEVICES OF I. KAPCHIGASHEV'S FABLES....509

Klementyeva A.A.
NEOLOGISMS IN THE SOCIAL-POLITICAL DISCOURSE ON VIRTUAL REALITY....512

Kovalev K.V.
LANGUAGE AND SYMBOLISM OF THE PLAY BY AUGUSTO BOAL "THE TEMPEST": A NEW READING OF THE CLASSICAL SUBJECT....516

Koronchik V.G.
THE ROLE OF THE LINGUISTIC-STYLISTIC PROJECTION OF THE MYTHOLOGEME IN CREATING THE IMAGE OF A CHARACTER (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVEL BY RICK RIORDAN "PERCY JACKSON AND THE LIGHTNING THIEF")....519

Li Xiang
METAMORPHOSIS OF CHEKHOV'S FEMALE IMAGES IN CAO YOU'S DRAMA....521

Pavlovskaja O.E., Tkachenko M.S.
ON THE QUESTION OF MODELING EVALUATIVE SEMANTICS (BY THE EXAMPLE OF THE ADJECTIVE "TYPICAL")....523

Alibekova D.M.
ON THE QUESTION OF GERMAN AND RUSSIAN ADJECTIVAL COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS....527

Gadzhiakhmedova M.Kh., Batalieva Z.A.
ON THE QUESTION OF GENESIS AND DYNAMICS MINIATURE GENRE IN RASUL GAMZATOV'S WORKS....529

Evloeva A.M.
THE SPIRITUAL WORLD OF HEROES OF B. ZYAZIKOV'S STORY "THE STORY OF THE ELDER"....531

Zalevskaya T.E., Zekieva P.M.
LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF WORDS THAT CHARACTERIZE A PERSON IN RUSSIAN AND IN ENGLISH....533

Mutaeva S.I., Zekieva P.M.
THE CONCEPT AND CLASSIFICATION OF STABLE UNITS IN ENGLISH....535

Ibraghimova L.I., Usmanov T.I.
THE PLACE AND ROLE OF THE ADJECTIVE "WHITE" IN RUSSIAN AND ENGLISH....537

Nikatueva Z.Sh.
ON THE QUESTION OF THE PHENOMENON OF AMBIGUITY IN THE ENGLISH LANGUAGE....539

Tautieva I.Kh., Tsalikova M.A.
ON THE QUESTION OF THE INFLUENCE OF THE RUSSIAN MEDIA ON THE FORMATION OF SPEECH CULTURE....541

Shabaeva L.A.
DEVELOPMENT OF THE KUMYK DRAMA OF THE XX CENTURY....543

Kho O.A.
SEMANTIC ANALYSIS OF CHINESE CHARACTERS WITH THE RADICAL 酉 "WINE VESSEL / WINE"....546

Gorina I.I., Nikulnikova Ya.S., Drachevskaya A.V.
LINGUISTIC MODELING AND TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN INTERROGATIVE RELATIONS IN A SENTENCE AND TEXT....548

Dubenko A.A., Malysheva E.L.
PROFESSIONAL ADVERTISING DISCOURSE IN ENGLISH IN THE PERCEPTION OF RUSSIAN-SPEAKING RESPONDENTS....551

Koronchik V.G.
CHARACTERISTICS OF COMICS AS A FORM OF VISUAL COMMUNICATION....553

Multanovskaya D.V.
TRANSFORMATION OF ANCIENT SCHEME OF RHETORICAL COMPOSITION IN COPYWRITING DISCOURSE....556

Rumyantseva O.S., Shirokova A.A.
PHYTONYMIC METAPHORS IN TEXTS OF POLISH RELIGIOUS SONGS....558

Sakaeva L.R., Mefodeva M.A., Gutman E.V.
CHARACTERISTICS OF THE CATEGORY OF TASTE IN THE LOGICAL-CONCEPTUAL SPACE OF LANGUAGE....560

Shirokova A.A., Rumyantseva O.S.
FOLK NAMES OF FLOWERS MOTIVATED BY NOMINATIONS OF MEMBERS OF THE HOLY FAMILY (BASED ON THE MATERIAL OF THE POLISH LANGUAGE)....562

Gadzhiakhmedova M.Kh., Magomedov I.Sh.
RELIGIOUS MOTIFS IN MODERN AVAR POETRY....565

Galstian S.A.
ANTHROPOCENTRISM OF SPATIAL AND TEMPORAL PREPOSITIONS (BASED ON SPANISH)....567

Denisova E.S., Chardyntseva A.D.
GENRES OF VERBAL AGGRESSION IN YOUTH INTERNET COMMUNICATION....570

Vasilyeva V.E.
THE MEANING OF PHRASAL VERBS IN TEACHING ENGLISH AND SEMANTIC FEATURES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN....573

Yuldashbaeva L.A.
LEXICAL DESIGNATIONS OF DECORATIVE SOLUTIONS OF BASHKIR CLOTHING....575

Yuldashbaeva L.A.
REFLECTION OF THE HISTORY OF THE LINGUISTIC DEVELOPMENT OF THE TRADITIONAL CLOTHING OF THE BASHKIR PEOPLE....577

Albakova M.M., Evloeva A.M.
THE FIGURATIVE SYSTEM AND THEMATIC DIVERSITY OF G. GAGIEV'S POETRY....580

Lushpei A.A., Rybnikova E.E., Telmanova E.A.
SPEECH PORTRAIT OF A MODERN RESIDENT OF KEMEROVO: THE ORTHOEPIC ASPECT....582

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

г-

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, ra-koncept@yandex.ru